جـامعة عمار ثليـجي بالأغـواط



دراســـات

مجلّة دوريـة محكّمة

العدد: 26
جوان 2013

ISSN 1112-4652

مجلّة "دراسات"

مجلّة دورية علمية محكّمة متعدّدة التخصّصات

تصدر عن جامعة عمار ثليجي بالأغواط

مجلّة دراسات - العدد : 26 - جوان 2013

مجلة دراسات - العدد : 26 - جوان 2013

الهيئة الاستشارية

قواعد النشر

1- تنشر المجلّة البحوث العلمية للأساتذة الباحثين في مختلف التخصّصات.

2- تقدّم البحوث على قرص مكتوب بنظام word أو عن طريق البريد الإلكتروني:

bourguiba_d@yahoo.fr

3- يرفق البحث بملخّص في حدود 70 كلمة من نفس لغة البحث، وملخّص ثانٍ باللغة الأنجليزية، وكذا ملخص للسيرة الذاتية للباحث.

4- أن لا يكون البحث منشورًا من قبل، أو مقدّمًا للنشر في جهة أخرى، ويقدّم الباحث تعهّدًا مكتوبًا بذلك.

5- أن لا يكون البحث فصلاً من رسالة جامعية.

6- أن لا تقلّ صفحات البحث عن 10 صفحات، وأن لا تزيد عن 30 صفحة.

7- أن يلتزم الباحث منهجية علمية معتمدة.

8- البحوث التي تخلّ بأيّ ضابط من الضوابط أعلاه لا تؤخذ بعين الاعتبار.

9- تخضع البحوث والمقالات لرأي محكّمين من مختلف الجامعات.

10- ترتيب البحوث لا يخضع لأهمّية البحث ولا لمكانة الباحث.

11- البحوث التي تقدّم للمجلّة لا تردّ إلى أصحابها نشرت أم لم تنشر، ولا تلتزم المجلّة بإبداء أسباب عدم النشر.

ملاحظة:

جميع الآراء الواردة في المجلّة تعبّر عن وجهة نظر أصحابها, ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلّة أو الجامعة.

مجلّــة دراسات - العدد : 27 - أوت 2013

فهرس المحتويات

مجلة دراسات - العدد : 26 - جوان 2013


بسم الله الرحمن الرحيم

دور الأسرة في تحقيق الوحدة الوطنية

والمحافظة عليها

د.داود بورقيبة

جامعة الأغواط

الملخص:

تعتبر الأسرة اللبنة الأولى في كيان المجتمع، وهي الأساس المتين الذي يقوم عليه هذا الكيان، فبصلاح الأساس يصلح البناء، وكلّما كان الكيان الأسري سليماً ومتماسكاً كان لذلك انعكاساته الإيجابية على المجتمع.

إنّ الأسرة التي تقوم على أسس من الفضيلة والأخـلاق والتـعاون تعتبر ركيزة من ركائز ذلك المجتمع الذي سيكون مجتمعاً قوياً متماسكاً متعاوناً، يسير في ركب الرقيّ والتطوّر.

وتكتسب الأسرة أهمّيتها كونها أحد الأنظمة الاجتماعية المهمّة التي يعتمد عليها المجتمع كثيراً في رعاية أفراده منذ قدومهم إلى هذا الوجود، وتربيتهم وتلقينهم ثقافة المجتمع، وتهيئتهم لتحمّل مسؤولياتهم الاجتماعية على أكمل وجه.

والعلاقة بين الفرد والأسرة والمجتمع علاقة فيها الكثير من الاعتماد المتبادل، ولا يمكن أن يستغني أحدهم عن الآخر، فالأسرة ترعى شئون الأفراد منذ الصغر، والمجتمع يسعى جاهداً لتهيئة كلّ الفرص التي تمكّن هؤلاء الأفراد من أداء أدوارهم الاجتماعية، وتنمية قدراتهم بالشكل الذي يتوافق مع أهداف المجتمع.

ولعلّ الأسرة هي النظام الاجتماعي الوحيد الذي يرتبط بكلّ أنظمة المجتمع، حيث أنّ الأفراد الذين يمثّلون أنظمة المجتمع المختلفة ينتمون إلى أسر كان لها الأثر في تهيئتهم ووصولهم إلى ما وصلوا إليه.

ويحاول الباحث في هذا البحث الإجابة عن السؤال الآتي:

ما هو دور الأسرة في تحقيق الوحدة الوطنية والمحافظة عليها؟

ويتضمن البحث المحاور الآتية:

- تعريف الوحدة الوطنية
- التأصيل الشرعي للوطنية
- تعريف الأسرة وبيان أهمّيتها في الإسلام
- الوظيفة التربوية للأسرة
- الوظيفة التوعوية للأسرة
- الوظيفة الوقائية للأسرة
- خاتمة البحث واقتراحات

Summary :

Family is considered as the first basic in the structure of society, it is an essential basis that society stand on since an integrity basis led to a righteous construction and when ever family structure was correct and combined ,it will reflex a positive effects on society.

The family that stand on a basis of virtues, morals and cooperation is one pillar of society which will be a strong and cooperated once moves toward development and progress. This family acquire its importance as it is an important social system that rely on to care its individuals since their coming to this world. Then raise them up , acquire social culture and prepare them to hold their social responsibility in the right way.

The relation between individual, family, and society is a reliance relationship because each element can't stand without the need of the other; family take care of the individuals affairs from his children, society try to arrange all the occasions that helped those individuals to perform their social roles and to develop their abilities to be in accordance with targets of society.

Perhaps family is the only social system which is related to all social systems ,as the individuals who present a different social systems belong to a family that have arranged them to reach a certain point.

In this research, the researcher try to answer the following question:

-What is the role of the family to realize a national unity and protect it?

This research contain the following axis:

-definition of national unity

-religious' opinion to nationalism

-definition of the family and its importance in Islam

-the educational job of the family

-the enlightenment job of the family

-Protective job of the family

-conclusion of research and suggestions.

يرتبط مفهوم الوحدة الوطنية بشكل كبير ومباشر مع مفاهيم اجتماعية أخرى، فيرتبط مفهوم الوحدة الوطنية مثلا بمفهوم الانتماء والولاء وغيرها.

والوحدة الوطنية مفهوم يتألّف من عنصري "الوحدة" و"الوطنية"، ومجموع هذين العنصرين يشكّل هذا المفهوم، فالوحدة تعنى تجميع الأشياء المتفرّقة في كلّ واحد مطّرد، أمّا مفهوم الوطنية فقد اختلف فيه الباحثون.

- معنى الوطنية

أوّلا: المعنى اللغوي للوطنية:

الوَطَنُ: المَنْزِلُ تقيم به وهو مَوْطِنُ الإنسان ومحلّه. ووَطَنَ بالمكان, وأَوْطَنَ: أقام الأخيرة أعلى, وأَوْطَنَهُ: اتخذه وَطَناً يقال: أَوْطَنَ فلانٌ أرض كذا وكذا أي: اتخذها محلاً ومسْكَناً يقيم فيها.

وورد في صفته صلّى الله عليه وسلّم: كان لا يُوطِنُ الأَماكن. أَي:لا يتّخذ لنفسه مجلسًا يُعْرَفُ به, والمَوْطِنُ المَشْهَدُ من مَشَاهد الحرب, وجمعه مَوَاطن وفي التنزيل العزيز : ﴿**لَقَدْ نَصَرَكُمُ اللَّهُ فِي مَوَاطِنَ كَثِيرَةٍ**﴾[1]، وأَوطَنْتُ الأَرض ووَطَّنْتُها تَوطِيناً. واسْتَوْطَنْتُها أَي: اتخذتها وَطَناً, وكذلك الاتِّطانُ وهو افْتِعال منه, أَمّا المَوَاطِنُ فكلّ مَقام قام به الإنسان لأَمر فهو مَوْطِنٌ له. ومنه الحديث أَنّه صلّى الله عليه وسلّم نَهَى عن إيطان المساجد أي: اتخاذها وَطنًا[2].

والوَطَنُ: مُحرَّكةً ويُسَكَّنُ: مَنْزِلُ الإقامة ومَرْبَطُ البَقَرِ والغَنَم, والجمع: أوطانٌ. ووَطَنَ به يَطِنُ وأَوْطَنَ: أقامَ . وأَوْطَنَهُ وَوَطَّنَهُ واسْتَوْطَنَهُ: اتَّخَذَهُ وَطَناً. ومَواطِنُ مكَّةَ : مَواقِفُها، ومن الحَرْبِ: مشاهِدُهَا. وتَوْطِينُ النفس: تَمْهيدُها. وتَوَطَّنَها: تَمَهَّدَها. والمِيطانُ بالكسر: الغايَةُ وموضِعٌ يُوطَنُ لتُرْسَلَ منه الخَيْلُ في السِباقِ. وواطَنَهُ على الأمْرِ: وافَقَهُ[3].

والوطن الأصلي هو: مولد الرجل والبلد الذي هو فيه, ووطن الإقامة موضع ينوي أن يستقرّ فيه خمسة عشر يومًا أو أكثر من غير أن يتّخذه مسكنًا, والنسبة إلى الوطن[4].

فالوطنية لغة: نسبة إلى الوطن, وهي تعني الانتساب إلى المكان الذي يستوطنه الإنسان.

- المعنى الاصطلاحي للوطنية:

تعدّدت تعريفات الوطنية على النحو الآتي:

ا- تعرّف الموسوعة العربية العالمية الوطنية بأنّها: تعبير قويم يعني حبّ الفرد وإخلاصه لوطنه الذي يشمل الانتماء إلى الأرض والناس والعادات والتقاليد, والفخر بالتاريخ, والتفاني في خدمة الوطن[5].

ب- وقد عرّف بعض المعاصرين الوطنية بأنّها: انتماء الإنسان إلى دولة معيّنة، يحمل جنسيتها، ويدين بالولاء إليها، على اعتبار أنّ الدولة ما هي سوى جماعة من الناس تستقرّ في إقليم محدّد، وتخضع لحكومة منظّمة[6].

ج- وقيل إنّها: الشعور الجمعي الذي يربط بين أبناء الجماعة, ويملأ قلوبهم بحبّ الوطن والجماعة, والاستعداد لبذل أقصى الجهد في سبيل بنائهما, والاستعداد للموت دفاعًا عنهما[7].

---

[1] - سورة التوبة : 25.

[2] - لسان العرب, حرف النون, مادّة وطن، ج 13، ص: 451. تاج العروس, باب النّون, فصل الواو, ج 1 ص:8194

[3] - القاموس المحيط , باب النّون , فصل الواو ,ج 1ص 1598 .

[4] - التعريفات, باب الواو , ج 1 ص: 327.

[5] - الموسوعة العربية العالمية الوطنية، مؤسّسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، سنة 1996م, ص: 110.

[6] - سليمان محمد الطماوي، **الوحدة الوطنية**، مطابع الهيئة المصرية العامّة للكتاب، القاهرة، 1974، ص: 17

[7] - www.albyan.com

د- وعرّفها البعض بأنّها: التعبير الصادق عن الانتماء للوطن بالقول والعمل، والإسهام الفعّال في الدفاع عن الوطن ضدّ أيّ تحدّيات خارجية، والإسهام في تقدّمه ورفعته وإعلاء شأنه بين الأوطان.

وعليه فإنّ مقياس الوطنية هو: مقدار الرصيد الوطني الذي يُسجّله كلّ مواطن من أجل الوطن، بمعنى: أنّ الفرد لا يكتسب الوطنية إلاّ بالعمل لصالح الوطن والجماعة معًا.

هـ- وعرّفها الدكتور علي فخرو بأنّها: **"مشاعر عاطفية ووجدانية تتكوّن عند الفرد تجاه الوطن أو الأرض التي يحبّها"**[1].

فهذه التعريفات، وإن اختلفت ألفاظها، فإنّها متّحدة المعنى, وتشير إلى: **أنّ الوطنية شعور بالانتماء بالقول والعمل للجماعة والوطن.**

فالوطني هو الذي يقدّم المصالح العامّة على مصالحه الفردية, أو يرعاهما معًا, ويعني الإحساس بهموم الآخرين, والعمل على تحقيق مصالح الناس, والانشغال بهمومهم, وحلّ قضاياهم, والدفاع عنهم ضدّ أيّ عدوان خارجي, ومن ثمّ فإنّ التأصيل الشرعي للوطنية يتمثّل في دعوة الإسلام للاهتمام بمصالح المسلمين, وتقديم المصلحة العامّة على المصلحة الخاصّة؛ والأدلّة على ذلك كثيرة وبيانها فيما يأتي:

-التأصيل الشرعي للوطنية

يتبيّن التأصيل الشرعي للوطنية من خلال أمور:

الأمر الأوّل: ورود لفظ الوطنية في القرآن الكريم والسنّة النبوية.

الأمر الثاني: ورود معنى الوطنية في القرآن الكريم والسنّة النبوية.

الأمر الأوّل: ورود لفظ الوطنية في القرآن الكريم والسنّة النبوية.

أوّلا: في القرآن الكريم: وردت مادّة (وطن) في القرآن الكريم مرّة واحدة في سورة التوبة آية (25), بلفظ مَوَاطن في قوله تعالى: ﴿**لَقَدْ نَصَرَكُمُ اللَّهُ فِي مَوَاطِنَ كَثِيرَةٍ**﴾، ومواطن جمع مَوْطِنُ, وهو: المَشْهَدُ من مَشَاهد الحرب.

ثانيًا: في السنّة النبوية: ورد لفظ موطن في قوله صلّى الله عليه وسلّم: **"مَا مِنْ امْرِئٍ يَخْذُلُ امْرَأً مُسْلِمًا عِنْدَ مَوْطِنٍ تُنْتَهَكُ فِيهِ حُرْمَتُهُ وَيُنْتَقَصُ فِيهِ مِنْ عِرْضِهِ إِلَّا خَذَلَهُ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ فِي مَوْطِنٍ يُحِبُّ فِيهِ نُصْرَتَهُ وَمَا مِنْ امْرِئٍ يَنْصُرُ امْرَأً مُسْلِمًا فِي مَوْطِنٍ يُنْتَقَصُ فِيهِ مِنْ عِرْضِهِ وَيُنْتَهَكُ فِيهِ مِنْ حُرْمَتِهِ إِلَّا نَصَرَهُ اللَّهُ فِي مَوْطِنٍ يُحِبُّ فِيهِ نُصْرَتَهُ"**[2]

---

[1] – العبد الكريم، راشد بن حسين؛ النصّار، صالح عبد العزيز، الجلسة العلمية الأولى للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي بالباحة في المملكة العربية السعودية في الفترة من 7-10 مارس2005، http://www.minshawi.com/other/alabalkareem.htm

[2] – رواه الإمام أحمد في المسند، رقم: 15773

الأمر الثاني: ورود معنى الوطنية في القرآن الكريم والسنّة النبوية.

لمعنى الوطنية في القرآن الكريم والسنّة النبوية استعمالان هما:

الاستعمال الأوّل: المعنى اللغوي للوطنية.

أ- ورد المعنى اللغوي للوطنية في القرآن الكريم على وجوه متعدّدة منها ما يأتي:

أوّلا: ورد في القرآن الكريم المعنى اللغوي للوطنية بألفاظ متعدّدة: كما في قوله تعالى: ﴿**وَإِذْ غَدَوْتَ مِنَ أَهْلِكَ تُبَوِّئُ الْمُومِنِينَ مَقَاعِدَ لِلْقِتَالِ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ**﴾[1]، ومعنى: ﴿**مَقَاعِدَ**﴾ كما ذكره البغوي أي: مواطن ومواضع للقتال يقال: بوّأت القوم، إذا وطّنتهم، وتبوّؤوا هم، إذا تواطنوا[2]، قال الله تعالى: ﴿**وَلَقَدْ بَوَّأْنَا بَنِي إِسْرَآءِيلَ مُبَوَّأَ صِدْقٍ**﴾[3].

ثانيًا: ورد في القرآن الكريم أيضًا ما يدلّ على أهمّية الوطن بالنسبة للإنسان, وأنّ البعد عنه يعتبر نوعًا من التأديب, كما جاء في قصّة آدم أبو البشر عليه السلام وزوجه عندما خالفا أمر الله فأكلا من الشجرة, فأمرهما الله بترك موطنهم الأصلي, والهبوط إلى الأرض كما في قوله تعالى: ﴿**وَقُلْنَا اهْبِطُواْ بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَىٰ حِينٍ**﴾[4].

وكذلك ورد في القرآن الكريم ما يدلّ على أنّ الكفّار جعلوا إخراج الرسل من أوطانهم وسيلة من وسائل تعذيبهم, كما في قصّة لوط عليه السلام, حيث توعّده قومه بالإخراج من بلدهم إن هو لم ينته عن نهيهم عن ارتكاب الفواحش, وغشيانهم الذكور, وإرشادهم إلى إتيان نسائهم اللاتي خلقهنّ الله لهم, كما في قوله تعالى: ﴿**قَالُواْ لَئِن لَّمْ تَنْتَهِ يَا لُوطُ لَتَكُونَنَّ مِنَ الْمُخْرَجِينَ**﴾[5] أي: ننفيك من بين أظهرنا، وكما في قوله سبحانه وتعالى: ﴿**فَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِ إِلاَّ أَن قَالُوا أَخرِجُوا ءَالَ لُوطٍ مِّن قَرْيَتِكُمْ إِنَّهُمْ أُنَاسٌ يَتَطَهَّرُونَ**﴾[6].

ثالثًا: ابتلى الله الأنبياء بالخروج من أوطانهم, كما في قصّة نوح عليه السلام في قوله تعالى: ﴿حَتَّىٰ إِذَا جَآءَ أَمْرُنَا وَفَارَ التَّنُّورُ قُلْنَا احْمِلْ فِيهَا مِن كُلٍّ زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ وَأَهْلَكَ إِلاَّ مَن سَبَقَ عَلَيْهِ الْقَوْلُ وَمَنَ ـ امَنَ وَمَآ ءَامَنَ مَعَهُ إِلاَّ قَلِيلٌ﴾[7]، إلى قوله تعالى: ﴿**قِيلَ يَا نُوحُ اهْبِطْ بِسَلاَمٍ مِّنَّا وَبَرَكَاتٍ عَلَيْكَ وَعَلَىٰ أُمَمٍ مِّمَّن مَّعَكَ وَأُمَمٌ سَنُمَتِّعُهُمْ ثُمَّ**

---

[1] - سورة آل عمران:121

[2] - البغوي، أبو محمد بن الحسين، **معالم التنزيل**، دار ابن حزم، بيروت، ط:2، 2002، ص:239

[3] - سورة يونس:93

[4] - سورة البقرة:36

[5] - سورة الشعراء:167

[6] - سورة النمل:56

[7] - سورة هود : 40

يَمَسُّهُم مِّنَّا عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾[1]، وكذلك هاجر الخليل إبراهيم , ولوط عليهما السلام للتمكّن من إظهار الدين, كما في قوله تعالى: ﴿**فَئَامَنَ لَهُ لُوطٌ وَقَالَ إِنِّي مُهَاجِرٌ إِلَىٰ رَبِّـيَ إِنَّهُ هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ. وَوَهَبْنَا لَهُۥٓ إِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَجَعَلْنَا فِي ذُرِّيَّـتِهِ النُّـبُوءَةَ وَالْكِتَابَ وَءَاتَيْنَاهُ أَجْرَهُ فِي الدُّنْيَا وَإِنَّهُ فِي الاَخِرَةِ لَمِنَ الصَّالِحِينَ**﴾[2].

ذكر ابن كثير في معنى الآيات: يقول تعالى مخبرًا عن إبراهيم أنّه آمن له ﴿**لُوطٌ**﴾، يقال: إنّه ابن أخي إبراهيم وهو لوط بن هاران بن آزر, وهاجر معه إلى بلاد الشام, ثمّ أرسل في حياة الخليل إلى أهل سدوم وإقليمها, وقوله تعالى: ﴿**وَقَالَ إِنِّي مُهَاجِرٌ إِلَىٰ رَبِّـيَ**﴾ يحتمل عود الضمير في قوله: ﴿**وَقَالَ**﴾ على (لوط) لأنّه هو أقرب المذكورين ويحتمل عوده إلى (إبراهيم) وهو المكنّى عنه بقوله: ﴿**فَئَامَنَ لَهُ لُوطٌ**﴾، أي: من قومه, ثمّ أخبر عنه بأنّه اختار المهاجرة من بين أظهرهم ابتغاء إظهار الدين, والتمكّن من ذلك؛ ولهذا قال: ﴿**إِنَّهُ هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ**﴾، أي: له العزّة ولرسوله وللمؤمنين به،﴿**الْحَكِيمُ**﴾ في أقواله وأفعاله, وقال قتادة: هاجرا جميعًا من كوثى وهي من سواد الكوفة إلى الشام[3]، وكذلك خروج النبيّ صلّى الله عليه وسلّم وأصحابه رضي الله عنهم من مكّة، بل وإخراجهم منها كما هو تعبير الكتاب المبين في كثير من المواطن، كما في قوله تعالى: ﴿**وَإِذْ يَمْكُرُ بِكَ الذِينَ كَفَرُوا لِيُثْبِتُوكَ أَوْ يَقْتُلُوكَ أَوْ يُخْرِجُوكَ وَيَمْكُرُونَ وَيَمْكُرُ اللَّهُ وَاللَّهُ خَيْرُ الْمَاكِرِينَ**﴾[4]، وقال سبحانه: ﴿**إِلاَّ تَنصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ اللَّهُ إِذَ اَخْرَجَهُ الذِينَ كَفَرُوا ثَانِيَ اثْنَيْنِ إِذْ هُمَا فِي الْغَارِ إِذْ يَقُولُ لِصَاحِبِهِ لاَ تَحْزَنِ اِنَّ اللَّهَ مَعَنَا فَأَنزَلَ اللَّهُ سَكِينَتَهُ عَلَيْهِ وَأَيَّدَهُ بِجُنُودٍ لَّمْ تَرَوْهَا وَجَعَلَ كَلِمَةَ الذِينَ كَفَرُوا السُّفْلَىٰ وَكَلِمَةُ اللَّهِ هِيَ الْعُلْيَا وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ**﴾[5]، ويقول الله تعالى: ﴿**وَكَأَيِّن مِّن قَرْيَةٍ هِيَ أَشَدُّ قُوَّةً مِّن قَرْيَتِكَ التِي أَخْرَجَتْكَ أَهْلَكْنَاهُمْ فَلاَ نَاصِرَ لَهُمْۥٓ**﴾[6].

ب- ورد في السنّة النبوية ما يفيد مدى ارتباط الإنسان بوطنه، وذلك عند خروج النبيّ صلّى الله عليه وسلّم من مكّة مهاجرًا إلى المدينة المنوّرة، حيث بيّن النبيُّ صلّى الله عليه وسلّم مدى حبّه لمكّة مهبط رأسه, ووطنه الأصلي, والتي فيها نشأ, وذلك فيما رواه عبد الله بن عبّاس رضي الله تعالى عنهما، قال: لّما خرج رسول الله صلّى الله عليه وسلّم من مكّة، قال: "**أما والله، لأخرج منك، وإنّي لأعلم أنّك أحبّ بلاد الله إليّ وأكرمه على الله، ولولا أنّ أهلك أخرجوني ما خرجت**"[7].

---

[1] - سورة هود: 48.

[2] - سورة العنكبوت الآيات: 26, 27.

[3] - ابن كثير الدمشقي، **تفسير القرآن العظيم**، تحقيق: مصطفى السيد محمد وآخرون، مؤسّسة قرطبة للطباعة والنشر، الجيزة، جمهورية مصر، ط:1، 2000، ج 10 ص: 504-505

[4] - سورة الأنفال:30.

[5] - سورة التوبة:40.

[6] - سورة محمّد:13

[7] - أخرجه أبو يعلى في المسند: 2603

فهذا الحديث يدلّ على أنّ النبيّ صلّى الله عليه وسلّم أظهر حزنه الشديد على فراق مكّة, وطنه الأوّل, وخير الأوطان وأحبّها إلى الله تعالى وإلى نفسه صلّى الله عليه وسلّم, وإن كان الله تعالى قد أعطاه المدينة المنوّرة وجعلها حرمًا، ودعا لها النبيّ صلّى الله عليه وسلّم بالبركة مثل ما بمكّة أو أكثر، فقال صلّى الله عليه وسلّم: **"اللَّهُمَّ اجْعَلْ بِالْمَدِينَةِ ضِعْفَيْ مَا جَعَلْتَ بِمَكَّةَ مِنْ الْبَرَكَةِ"**[1], وقد دعا النبيّ صلّى الله عليه وسلّم أن يحبّب الله له المدينة كي يستطيع العيش فيها, فيما رواه مسلم أنّ النبيّ صلّى الله عليه وسلّم قال: **"اللَّهُمَّ حَبِّبْ إِلَيْنَا الْمَدِينَةَ كَحُبِّنَا مَكَّةَ أَوْ أَشَدَّ وَصَحِّحْهَا وَبَارِكْ لَنَا فِي صَاعِهَا وَمُدِّهَا وَانْقُلْ حُمَّاهَا فَاجْعَلْهَا بِالْجُحْفَةِ"**[2]، فقد بيّن مدى حبّه للوطن الأوّل الذي ولد فيه, ومدى حبّه للوطن الثاني الذي هاجر إليه وكوّن فيه دولته ودفن فيه.

والمعنى في هجرة الأنبياء من أوطانهم التي ولدوا بها إلى غيرها هي: تحقيق طاعة الله تعالى في أوطان صالحة، يعنى أنّ الوطن الصحيح للمسلم ما يحقّق فيه طاعة الله تعالى, فهؤلاء الأنبياء هجروا أوطان الشرك إلى أوطان الإيمان, وتركوا المشركين ليعيشوا مع المؤمنين, وفيها تعليم للمؤمنين أنّ الوطن الصالح للمؤمن ما يستطيع أن يحقّق فيه عبادة الله تعالى.

الاستعمال الثاني: ورود المعنى الاصطلاحي للوطنية في القرآن الكريم والسنّة النبوية.

وأعني بالمعنى الاصطلاحي للوطنية: ما خلصت إليه أنّ الوطنية هي تقديم المصالح العامّة على المصالح الفردية, والعمل بروح الجماعة, وأنّ الوطني هو من يخدم الوطن شعبًا وأرضًا, وهذا يعني أنّه شديد الحبّ والانتماء لوطنه.

وقد ورد في القرآن الكريم والسنّة النبوية هذا المعنى، ومن ذلك ما يأتي:

أوّلا: ورود المعنى الاصطلاحي للوطنية في القرآن الكريم:

وردت في القرآن الكريم آيات تحثّ المسلمين على العمل الوطني وتحذّر من الآثار السلبية المترتّبة على الإخلال بالانتماء الوطني ومن ذلك ما يأتي:

ا- قال المولى عزّ وجلّ: ﴿ **وَلاَ يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَئَانُ قَوْمٍ اَن صَدُّوكُمْ عَنِ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ أَن تَعْتَدُواْ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى اَلاِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُواْ اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ**﴾[3].

فقد أوجب الله تعالى أن تكون العلاقة بين أبناء المسلمين قائمة على أساس متين من التعاون والأخوّة الصادقة, فالمسلمون جميعًا أخوة بحكم العقيدة والدين, وبهذا يعالج أكبر المشكلات التي تؤدّي إلى انهيار المجتمعات الإنسانية, بسبب العصبية القبلية, والصراع الطبقي, والطبقية التي توجد في المجتمعات على أساس اللون, أو

---

[1] - أخرجه البخاري في صحيحه, رقم: 1752

[2] - أخرجه البخاري في صحيحه, رقم: 3633.

[3] - سورة المائدة: 2

الجنس, أو النوع, وهذا التمييز الطبقي في المجتمع من شأنه أن يؤدّي إلى وجود تمييز في الحقوق بين الأفراد, واختلال العدالة في المجتمع, ممّا يؤدّى إلى شيوع العنف والتطرف والفساد.

ب- قوله تعالى: ﴿**فَهَلْ عَسَيْتُمْ إِن تَوَلَّيْتُمْ أَن تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَتُقَطِّعُوا أَرْحَامَكُمْ. أُولَٰئِكَ الَّذِينَ لَعَنَهُمُ اللَّهُ فَأَصَمَّهُمْ وَأَعْمَىٰ أَبْصَارَهُمْ**﴾[1].

فقد دلّت الآية على أنّ إهمال المصالح العامّة يؤدّي إلى قطيعة للأرحام, والإفساد في الأرض سواء الرحم الخاصّة من الأقارب المحيطين بالإنسان, أو الرحم العامّة: (رحم الدين أو الوطن) التي تشمل المسلمين جميعًا, وأنّ إهمال حقوق تلك الأرحام موجب للعنة من الله تعالى.

ثانيًا: ورود المعنى الاصطلاحي للوطنية في السنّة النبوية:

ورد في السنّة النبوية أحاديث كثيرة تدعو إلى تعميق معنى الوطنية بين أبناء المسلمين ومن ذلك ما يأتي:

1- قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "**إنّ لله عبادًا خلقهم لحوائج الناس، يفزع الناس إليهم، أولئك الآمنون يوم القيامة**"[2].

فقد بيّن الرسول صلّى الله عليه وسلّم أنّ قضاء حوائج الناس, وتفريج كروبهم، هو من رحمة الله تعالى وإلى رحمته, ولا يكون هذا إلاّ ممّن خلص قلبه وضميره إلى الله أوّلا, فإنّ الذي يسارع في فعل الخيرات، هو الذي يفوز برضوان الله, وفعل الخيرات يشمل: السعي في مصالح المجتمع, ورعاية المصالح العامّة, ومساعدة المحتاج؛ لأنّ كلّ ذلك يؤلّف القلوب ويرسي دعائم الحبّ والصفاء بين أفراد المجتمع, ويؤصّل معنى الوطنية والانتماء في نفوس المسلمين.

2- وقال صلّى الله عليه وسلّم: "**إِنَّ أَحَبَّ الأَعْمَالِ إِلَى اللَّهِ بَعْدَ الْفَرَائِضِ إِدْخَالُ السُّرُورِ عَلَى الْمُسْلِمِ**"[3].

فقد دلّ الحديث على أهمّية العمل الجماعي والتطوّعي, والذي فيه رعاية لمصالح الآخرين وهو من معاني الوطنية.

3- قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "**أَحَبُّ النَّاسِ إِلَى اللَّهِ تَعَالَى أَنْفَعُهُمْ لِلنَّاسِ, وَأَحَبُّ الأَعْمَالِ إِلَى اللَّهِ تَعَالَى سُرُورٌ تُدْخِلُهُ عَلَى مُسْلِمٍ, أَوْ تَكَشِفُ عَنْهُ كُرْبَةً, أَوْ تَقْضِي عَنْهُ دَيْنًا, أَوْ تَطْرُدُ عَنْهُ جُوعًا, وَلأَنْ أَمْشِيَ مَعَ أَخٍ فِي حَاجَةٍ أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ أَنْ أَعْتَكِفَ فِي هَذَا الْمَسْجِدِ يَعْنِي مَسْجِدَ الْمَدِينَةِ شَهْرًا, وَمَنْ كَفَّ غَضَبَهُ سَتَرَ اللَّهُ**

---

[1] -سورة محمد: 22- 23

[2] - مسند الشهاب للقضاعي: 938

[3] - رواه الطبراني في المعجم الكبير: 10915

عَوْرَتَهُ, وَمَنْ كَظَمَ غَيْظَهُ وَلَوْ شَاءَ أَنْ يُمْضِيَهُ أَمْضَاهُ مَلأَ اللَّهُ قَلْبَهُ رَجَاءً يَوْمَ الْقِيَامَةِ, وَمَنْ مَشَى مَعَ أَخِيهِ فِي حَاجَةٍ حَتَّى يَتَهَيَّأَ لَهُ أَثْبَتَ اللَّهُ قَدَمَهُ يَوْمَ تَزُولُ الأَقْدَامِ"[1].

وقد نوّه النبيّ صلّى الله عليه وسلّم بفضيلة هذا الصنف من الناس, الذين يقضون حوائج الناس ويعمّ نفعهم لغيرهم بأنّهم آمنون من عذاب الله يوم القيامة, لاسيّما أنّهم حقّقوا وصف الإيمان الحقّ, فالذي يساعد أخاه, ويقضي له حاجته لاشكّ أحبّ لغيره ما يحبّ لنفسه, وهكذا لن يتحقّق الإيمان إلاّ بهذا الوصف كما قال صلّى الله عليه وسلّم: **"لَا يُؤْمِنُ أَحَدُكُمْ حَتَّى يُحِبَّ لِأَخِيهِ مَا يُحِبُّ لِنَفْسِهِ"**[2]، ويكون أدّى الصدقة المأمور بها يوميًا على نعم الله عليه، فهؤلاء هم أهل المعروف في الدنيا, حبَّب الله إليهم فعل الخير وأهله, ووجّههم إليه كما يوجّه الماء إلى الأرض الجدبة لتحيا به, وكما كان رسل الله عليهم الصلاة والسلام.

- تعريف الوحدة الوطنية اصطلاحًا:

اختلف تعريف الوحدة الوطنية عبر التاريخ، نتيجة لاختلاف الثقافات والبيئة الخارجية الدولية، والتأثّر بالمدارس الفكرية المختلفة، واختلاف الأيديولوجيات السياسية، وأوضاع دولهم التي نشأوا فيها؛ فيعرّفها **روسو** بأنّها: "قيام عقد اجتماعي بين الشعب والنظام السياسي القائم، بحيث يتوحّد الشعب في وحدة قومية مصيرية، وفي إطار مسؤولية مشتركة، يطيع فيها الفرد الحكومة التي هي نظام اجتماعي ارتضاه عن طواعية واختيار..."[3].

أمّا **جون لوك** فيرى أنّ الوحدة الوطنية هي قيام سلطة عامّة يقبل بها جميع أفراد الشعب، وفق إرادتهم الحرّة، ويجب أن يكون الحكّام من الشعب، وأن تتطابق مصالحهم وإرادتهم مع مصالح وإرادة الشعب[4].

وهناك تعريف للوحدة الوطنية ذكره **عبد الله بن ناجي**، وهو: الوحدة الوطنية هي اتحاد مجموعة من البشر في الدين والاقتصاد والاجتماع والتاريخ، في مكان واحد، وتحت راية حكم واحدة[5].

ويرى **عمارة** أنّ الوحدة الوطنية هي التآلف بين أبناء الأمّة الواحدة من خلال الروابط القومية، على أساس من حقوق المواطنة التي ترفض التمييز والتفرقة بين أبناء الأمّة بحسب المعتقد والدين[6].

ولتعريف الوحدة الوطنية نختار تعريف الطماوي الذي يقول فيه: **"الوحدة الوطنية بين مواطني دولة معيّنة، تقوم على عناصر واضحة، يحسّ بها الجميع ويؤمنون بها، ويستعدّون للتضحية في الدفاع عنها"[1].**

---

[1] - رواه الطبراني في المعجم الكبير: 13468

[2] - رواه الإمام البخاري في صحيحه برقم: 12

[3] - عادل محمد زكي صادق، **الوحدة الوطنية في قبرص**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 1980، ص: 95، وفي نفس المرجع العديد من التعاريف الأخرى.

[4] - مجموعة من المؤلفين، **رؤساء الدول أمام حقّ تقرير المصير وواجب الحفاظ على الوحدة الوطنية والترابية**، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، فاس، 1994، ص: 33

[5] - عبد الله بن ناجي آل مبارك، **قراءة في مفهوم الوحدة الوطنية**، جريدة الرياض، 5 ربيع الأول 1426، 14 أفريل 2005، عدد: 13443

[6] - محمد عمارة، **الإسلام والوحدة الوطنية**، دار الهلال، القاهرة، 1979، ص: 23

بعد هذه الجولة في تعريف الوطنية لغة واصطلاحًا، وبيان التأصيل الشرعي لمفهوم الوطنية، ثمّ تعريف الوحدة الوطنية، ننتقل إلى الحديث عن الجانب الثاني من الموضوع، ونبدأ بالحديث عن الأسرة.

الأسرة:

- تعريف الأسرة:

لغة: أصل كلمة الأسرة مأخوذة من الأَسْر بمعنى الشدّ والعَصْب، والأسرة بالضمّ تعنى الدرع الحصينة.

وهي المجموعة المتناسلة من الأب والأمّ، إذ هما الرباط بين هذه المجموعة سواء كبرت أو صغرت، وهم غالباً "يعيشون تحت سقف واحد وتجمعهم مصالح مشتركة"[2].

والأسرة توجد في جميع المجتمعات الإنسانية، ولأجل ذلك توجد العديد من التعريفات للأسرة، وهي تختلف بحسب اختلاف الثقافات والنظم الاجتماعية ومن هذه التعريفات: "الأسرة منظّمة اجتماعية، تتكوّن من مجموعة من الأفراد يرتبطون بعضهم بالبعض بمنظومة من الروابط الاجتماعية والأخلاقية والروحية والنفسية، وهذه الروابط هي التي تميّز الأسرة عن غيرها، فهي تفرّق بين الأسرة الإنسانية والحيوانية"[3].

- وتعرّف بأنّها: "جماعة اجتماعية تتميّز بمكان إقامة مشترك وتعاون اقتصادي ووظيفة تكاثرية، ويوجد بين اثنين من أعضائها علاقة زواج يقرّها المجتمع، وتتكوّن على الأقلّ من ذكر بالغ وأنثى بالغة، وطفل من نسلهما أو عن طريق التبنّي"[4].

- وتعرّف أيضًا بأنّها: "مجموعة من الأشخاص يرتبطون معًا برباط الزواج أو الدم أو التبنّي، ويعيشون تحت سقف واحد، ويتفاعلون معًا وفقًا لأدوار اجتماعية محدّدة، ويحافظون على نمط ثقافي واحد"[5].

- وعرّفت أيضًا بأنّها: "الوحدة الأولى للمجتمع، وأولى مؤسّساته التي تكون العلاقة فيها في الغالب مباشرة، ويتمّ داخلها تنشئة الفرد اجتماعيًا، ويكتسب منها الكثير من معارفه ومهاراته وعواطفه واتجاهاته في الحياة، ويجد فيه أمنه وسكينته"[6].

---

1 – سليمان محمد الطماوي، م.س، ص: 17

2 – عبد الله بن فهد الشريف: **دور الأسرة في أمن المجتمع**، ورقة عمل مقدّمة لندوة المجتمع والأمن المنعقدة بكلية الملك فهد الأمنية بالرياض(2/21 _ 2/24 / 1425هـ).

http://www.minshawi.com/other/alshareef1.htm

3 – معن خليل عمر وآخرون، **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع , عمان، 1992م، ص: 211

4 – حسن عبد الباسط محمد، **علم الاجتماع**، مكتبة غريب، القاهرة، 1982، ص:399

5 – محمود محمد عبد الله كسناوي، **أسس التربية الإسلامية ودور الأسرة في تأصيلها وتعزيزها**، بحث مقدّم لندوة: تربية الأسرة في ظلّ تعاليم الإسلام، خلال 15-1420/2/18، تنظيم المنظّمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، والمنظّمة الإسلامية للعلوم الطبية، بالتعاون مع جامعة أمّ القرى بمكّة المكرّمة، ص:34

6 – محمد عقلة، **نظام الأسرة في الإسلام**، مكتبة الرسالة الحديثة، عمّان، ط:1، 1983، ج:1، ص:7

وإجرائيًا يمكن تقديم التعريف الآتي للأسرة: "**الأسرة المسلمة هي الرباط الشرعي المقدّس الذي يقوم على الزواج، ويقوم على النصرة والحماية والترابط بين أفرادها، وتمثّل الوحدة الأولى للمجتمع وأهمّ مؤسّساته التي تتكوّن فيها العلاقات المباشرة، والتي ينشأ فيها الفرد، وتتمّ في إطارها المراحل الأولى من تنشئته الاجتماعية، حيث يكتسب الفرد عن طريقها معارفه ومهاراته وميوله وقيمه وعواطفه واتّجاهاته في الحياة، ويجد فيها أمنه وسكينته**".

ومن الثابت في الأدبيات الاجتماعية أنّ الأسرة المسلمة منذ بداياتها الأولى وحتّى اليوم، كانت لها آثار دينية وخلقية وتربوية، فهي التي كانت تضع النظم الخلقية وقواعدها السلوكية وتفصّل أحكامها، وتوضّح مناهجها وتقوم بحراستها، وهي التي كانت تميّز الخير من الشرّ، والفضيلة من الرذيلة، وترسم مقاييس الأخلاق[1]؛ فهي نعمة من نعم الله ارتضاها لعباده، لتستقرّ بها حياتهم، وتلبّى لهم رغباتهم، وتهيّئ لهم أسباب الطمأنينة، والمشاعر والعواطف النبيلة[2].

والأسرة هي المحضن الأوّل للإنسان، فيها يولد، وفيها ينشأ ويترعرع، وفيها يتعلّم المُثُل والقيَم والمبادئ.

وإنّ الأسرة هي البيئة الأولى لتدريب الإنسان على المسؤولية التي كلّفه الله بها، وهي عمارة الأرض، وهي الميدان العملي الأوّل الذي يمارس من خلالها مسؤولية قوامته عليها، وهي البيئة الأولى التي تعدّ الفرد لتحقيق التكافل الاجتماعي[3].

وعلى ماسبق فإنّ الأسرة مكان بناء الأجيال وإعداد وتنشئة المواطنين الصالحين للمجتمع، فيجب على القائمين عليها (الأبوين) أن يتمتّعا بثقافة تربوية كافية تعينهما على توجيه أولادهم وإرشادهم ونصحهم، لأنّ فاقد الشيء لا يعطيه[4].

- اهتمام الإسلام بالأسرة

لقد اهتمّ الإسلام بالأسرة اهتماماً كبيراً وجعلها الخلية الأولى في المجتمع، ولم يترك صغيرة ولا كبيرة من شؤونها إلاّ أوضحها بما لا يدع مجالاً للشكّ، قال الله تعالى: ﴿**وَمِنْ ءَايَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ**

---

[1] - إبراهيم بن مبارك الجوير: **الأسرة وأثرها في تحقيق الأمن الفردي والمجتمعي**، ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن المنعقدة بكلية الملك فهد الأمنية بالرياض من 2/21 حتى 2/24 من عام 1425هـ،

http://www.minshawi.com/other/aljuwair.htm

[2] - الخطيب وآخرون، **أصول التربية الإسلامية**، دار الخريجي للنشر، الرياض، 1995، ص: 232

3- ست البنات خالد :**الأسرة.. الحصن الحصين**

http://www.sharkiaonline.com/detail.asp?iData=5781&CATEGORIES_ID=60

4- محمد بن يوسف أحمد عفيفي: **دور الأسرة في أمن المجتمع**، ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن المنعقدة بكلية الملك فهد الأمنية بالرياض من 2/21 حتى 2/24 من عام 1425هـ،

http://www.minshawi.com/other/afify.htm

بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾[1]، وقال الله تعالى: ﴿**وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا وَجَعَلَ لَكُم مِّنْ أَزْوَاجِكُم بَنِينَ وَحَفَدَةً وَرَزَقَكُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ أَفَبِالْبَاطِلِ يُؤْمِنُونَ وَبِنِعْمَتِ اللَّهِ هُمْ يَكْفُرُونَ**﴾[2].

والأسرة في الإسلام هي المحضن الطبيعي للناشئة الصاعدة، فيها تشبّ على مشاعر المحبّة والرحمة والتكافل، لتصبح هذه الركائز جزءاً من طبيعتها، وخلقاً أصيلاً يكيّف ويضبط سلوكها، ليبنى على أساسها مجتمع التقوى والعمل الصالح.

والأسرة مظلّة إنسانية ضرورية لبناء النفس، وممارسة المعيشة الهانئة في الحياة.

أمّا بناء النفس الإنسانية المتكاملة للرجل أو المرأة فيتمّ عن طريق الزواج الذي يشبع النـزعات الفطرية، والميول الغريزية، ويلبّي المطالب النفسية والروحية والعاطفية والجسدية، دون حرمان من الإشباع الجنسي، ودون إباحية تؤدّي إلى الانحلال من الفضيلة.

وأمّا ممارسة المعيشة الهانئة في الحياة فتحصل من خلال الأسرة التي توجد تجمّعاً صغيراً يبني أصول حياته ومعيشته بهدوء، ويحقّق تعاوناً بنّاءً وقويّاً في التغلّب على مشكلات المعيشة والمكاسب، وتخيّم فيها أجواء المحبّة والودّ والأنس والطمأنينة والسلامة.

إنّ الأسرة المسلمة، هي المعقل الأوّل الذي ينشأ فيه الطفل في جوّ التربية الإسلامية، وإنّ أهمّ أهداف تكوين الأسرة هي إقامة حدود الله: أي تحقيق الزوجين شرع الله ومرضاته في كلّ شؤونهما وعلاقاتهما الزوجية، وهذا معناه إقامة البيت المسلم الذي يبني حياته على تحقيق عبادة الله، أي على تحقيق الهدف الأسمى للتربية الإسلامية.

وقد وضع الإسلام الأسسَ التي تبنى عليها الأسرة، فأرشد الفرد الأوّل في الأسرة، وهو الزوج، إلى كيفية اختيار زوجته، فقال النبيّ صلّى الله عليه وسلّم: "**تُنْكَحُ الْمَرْأَةُ لِأَرْبَعٍ لِمَالِهَا وَلِحَسَبِهَا وَجَمَالِهَا وَلِدِينِهَا فَاظْفَرْ بِذَاتِ الدِّينِ تَرِبَتْ يَدَاكَ**"[3]، فالزوجة صاحبة الدين هي نواة الأسرة الصالحة التي تُخرج للمجتمع أفرادًا صالحين[4].

كما أرشد الإسلام الزوجة أو وليّها إلى اختيار الزوج الصالح، فقال صلّى الله عليه وسلّم: "**إِذَا خَطَبَ إِلَيْكُمْ مَنْ تَرْضَوْنَ دِينَهُ وَخُلُقَهُ فَزَوِّجُوهُ إِلَّا تَفْعَلُوا تَكُنْ فِتْنَةٌ فِي الْأَرْضِ وَفَسَادٌ عَرِيضٌ**"[5].

وهكذا ينشأ الطفل في بيت أقيم على تقوى الله، فيقتدي بذلك، إذ يمتصّ ويكتسب تلك العادات الأبوية السمحة من خلال المعايشة اليومية، ومن ثمّ يقتنع بعقيدتهما الإسلامية حين يصبح واعياً، إضافة لتحقيق السكون النفسي والطمأنينة؛ فإذا اجتمع الزوجان على أساس من الرحمة والاطمئنان النفسي المتبادل، فحينئذ يتربّى الناشئ في جوٍّ سعيد يهبه الثقة

---

[1] – سورة الروم :21

[2] – سورة النحل: 72

[3] – رواه البخاري في صحيحه: رقم 4700

[4] – البيحاني، محمد بن سالم، **إصلاح المجتمع، شرح مائة حديث مما اتفق عليه البخاري ومسلم**، طبع دار الندوة الجديدة، بيروت، ط:1، 1417، ص: 302

[5] – رواه الترمذي في سننه: رقم 1004

والاطمئنان والعطف والمودّة، بعيداً عن القلق وعن العقد والأمراض النفسية التي تضعف شخصيته، أو تزرع فيه مظاهر الحقد والكره للآخرين، فعلى الأبوين تقع مسؤولية تربية الأبناء ووقايتهم من الخسران والشرّ والنار، التي تنتظر كلّ إنسان لا يؤمن بالله، أو يتّبع غير سبيل المؤمنين، قال الله تعالى: ﴿**يَآ أَيُّهَا الذِينَ ءَامَنُوا قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلاَئِكَةٌ غِلاَظٌ شِدَادٌ لاَ يَعْصُونَ اللَّهَ مَآ أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُومَرُونَ**﴾[1]، وقال صلّى الله عليه وسلّم: "**إنّ الله سائل كلّ راع عمّا استرعاه، أحفظ أم ضيّع، حتّى يسأل الرجل عن أهل بيته**"[2].

– وظائف الأسرة في الإسلام:

الأسرة هي الأساس والأصل في تكوين البناء الإنساني روحياً وعقلياً وعقائدياً وجسدياً ووجدانياً وانفعالياً واجتماعياً، لذا نجد أنّ الإسلام حرص على هذا التكوين، وذلك ليضمن سلامة النسل من الأمراض الوراثية التي تنجب أولاداً معتوهين ومعوّقين، وكما اهتمّ بسلامة النسل عقلاً وجسداً قبل مولده، نجده يبيّن وظيفة الأسرة في البناء الروحي والعقائدي للإنسان بعد مولده في قوله صلّى الله عليه وسلّم: "**مَا مِنْ مَوْلُودٍ إِلَّا يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ أَوْ يُنَصِّرَانِهِ أَوْ يُمَجِّسَانِهِ كَمَا تُنْتَجُ الْبَهِيمَةُ بَهِيمَةً جَمْعَاءَ هَلْ تُحِسُّونَ فِيهَا مِنْ جَدْعَاء**"[3].

وتعدّ الأسرة بمثابة المؤسّسة والبيئة التربوية الأولى التي يعيش فيها الفرد ويتعلّم كثيرًا من أشكال السلوك[4].

ولقد تكفّل الإسلام ببيان أحكام الأسرة مع الإشارة إلى أسرار التشريع مفصّلة تارة، ومجملة أخرى، في آيات وسور متعدّدة وأحاديث كثيرة، من إرث ووصيّة ونكاح وطلاق، وبيان أسباب الألفة ووسائل حسن المعاشرة، وشيّد صرح المحبّة بين أفرادها على تأسيس حقوق معلومة في دائرة محدودة، فمتى روعيت تلك الحدود عاشت الأسرة في أرغد عيش وأهنأ حياة، وحذّر من هدم الأسرة، وحثّ على تماسكها واتحادها، ونفّر عن كلّ ما يدعو إلى تفكّك عراها.

فإذا قام الأبوان بوظيفتهما كاملة في تنشئة أبنائهما على تشرّب روح التعاليم الإسلامية، وحرصًا على تفادي عناصر التفكّك الأسري، فإنّ هذه الخلية ستكون صالحة، وتنبت رجالاً ونساءً صالحين، يسهمون في إسعاد أنفسهم وتقدّم مجتمعهم نحو الأفضل، وهذا ما تبرزه لنا الآية الكريمة في قوله تعالى: ﴿**يَآ أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**﴾[5].

ويرى الشيباني: أنّ أهمّ وظائف الأسرة التربوية هي: التربية الدينية، والتربية البدنية، والتربية الصحّية، والتربية العقلية، والتربية الجمالية، والتربية النفسية، والتربية الوجدانية، والتربية الروحية، والتربية الخلقية، والتربية الاجتماعية،

---

[1] – سورة التحريم: 6

[2] – رواه ابن حبان في صحيحه برقم:4570

[3] – رواه الإمام البخاري في صحيحه، رقم:1270

[4] – محمد عقلة، **تربية الأولاد في الإسلام**، مكتبة الرسالة الحديثة، عمّان، 1990، ص: 157

[5] – سورة الحجرات: 13

والتربية السياسية للفرد المسلم[1].

وفي الأسرة يتمّ تشكيل الفرد وإعداده ليكون عضوًا في المجتمع الذي ينتمي إليه، فإذا كان هذا الإعداد طيّبًا صحيحًا، وقائمًا على أسس سليمة، كانت النتيجة خيرًا وصلاحًا للمجتمع[2]؛ أمّا إذا كان ذلك الإعداد مشوبًا بالشوائب، وقائمًا على الفوضى والإهمال واللامبالاة، فإنّ النتيجة ستكون شرًّا وخطرًا على المجتمع بأسره[3]؛ وهذا مبدأ قرآني يقرّره قوله سبحانه وتعالى : ﴿**وَالْبَلَدُ الطَّيِّبُ يَخْرُجُ نَبَاتُهُ بِإِذْنِ رَبِّـهِ وَالذِي خَبُثَ لاَ يَخْرُجُ إِلاَّ نَكِدًا**﴾[4].

و"حتّى تقوم الأسرة بدورها التربوي بطريقة سليمة، وتتجنّب الأخطاء، وتعبر بالأبناء إلى برّ الأمان، عليها أن تقوم بتهيئة بيئة مستقرّة هادئة، غنيّة بالمثيرات الثقافية، بيئةٍ مشجّعة للطفل على التساؤل والتجريب والتصحيح، خالية من أنواع التمييز والتحيّز والتسلّط، بعيدةٍ عن القسوة والعقاب الصارم الذي يؤذي شخصية الطفل"[5].

وعليه، فإنّ الأسرة من أهمّ مؤسّسات التنشئة الاجتماعية التي اهتمّ بها الإسلام، وعمل على دعمها والحفاظ على تماسكها، فإذا اجتمع الزوجان في إطار الأسرة على أساس العطف والرحمة والمودّة، فحينئذ يتربّى الناشئ في جوّ سعيد على أساس الثقة والاطمئنان والمودّة، بعيدًا عن القلق والعُقَد والأمراض النفسية، وهذا ما تسعى لتحقيقه التربية الإسلامية، قال الله تعالى: ﴿**وَمِنَ ـ ايَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنَ اَنفُسِكُمُ أَزْوَاجًا لِّـتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَٰلِكَ ءَلاَيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**﴾[6]، وإن تحقّق ما تقدّم، فذلك هو الضمان الأوّل والحماية والتحصين من التطرّف الفكري في في المجتمع المسلم.

وبهذا تخرج البشرية من طور الفردية إلى رحابة الإنسانية لتدخلها من أوسع أبوابها، وهو باب التعارف الذي يقود إلى التعاون والتآزر وحرّية الحركة والتنقّل والفكر والتجارة، وغيرها من المصالح المرسلة بين الناس، وبضمان صلاح أفراد الأسرة، فإنّ المجتمع كلّه سوف يتّجه إلى الصلاح، وتنحسر مسبّبات العنف والآفات التي تنخر بعض المجتمعات.

ولقد تكفّل الإسلام ببيان أحكام الأسرة مع الإشارة إلى أسرار التشريع مفصّلة تارة، ومجملة أخرى، في آيات وسور متعدّدة وأحاديث كثيرة، من إرث ووصية ونكاح وطلاق، وبيّن أسباب الألفة ووسائل حسن المعاشرة، وشيّد صرح المحبّة بين أفرادها على تأسيس حقوق معلومة في دائرة محدودة، فمتى روعيت تلك الحدود عاشت الأسرة في أرغد عيش وأهنأ حياة؛ وحذّر من هدم الأسرة، وحثّ على تماسكها واتّحادها، ونفّر من كلّ ما يدعو إلى تفكّك عراها.

---

[1] – علي أسعد وطفة، **علم الاجتماع التربوي**، منشورات جامعة دمشق، ط:2، 2002، ص : 73؛ عمر محمد التومي الشيباني، **من أسس التربية الإسلامية**، الجامعة المفتوحة، طرابلس، 1990، ص: 510

[2] – صالح بن علي أبو عراد، **مقدّمة في التربية الإسلامية**، الدار الصولتية للنشر والتوزيع بالرياض، 1424 هـ، ص: 91

[3] – إبراهيم ناصر، **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط:2، 1996، ص: 68

[4] – سورة الأعراف:58

[5] – علي خليل أبو العينين، وآخرون، **التربية ومشكلات المجتمع**، جامعة الزقازيق، فرع بنها، كلية التربية، قسم أصول التربية، 2003، ص: 180

[6] – سورة الروم: 21

وفي المجتمعات الإسلامية نجد أنّ وظيفة الأسرة تمتدّ لتصل إلى روح الإنسان فتصقلها وتوجّهها الوجهة السليمة التي تتّفق مع فطرته التي فطره الله عليها، وإذا اتّفق التوجيه الأسري مع فطرة الإنسان، أدّى ذلك إلى صلاح الفرد باستقامته وأمنه النفسي والاجتماعي.

إنّ الإنسان يكتسب عادة الأساليب السويّة للسلوك والتفكير من خلال التفاعل الاجتماعي والاحتكاك بالآخرين، وأنّ الأبوين هما في العادة الأوائل الذين يقومون بعملية التطبيع الاجتماعي، فالطفل يستجيب للأبوين ويستجيبان له، وهذا من شأنه أن يزيد العلاقة الشخصية القائمة بين الطفل وأبويه[1].

إنّ الاستقرار النفسي داخل الأسرة له أهمّية في تشكيل الشخصية السويّة للأبناء، فقد أشارت عدّة دراسات نفسية إلى أنّ الأسرة التي يعيش أفرادها حالة التفكّك والانحلال، وكثرة النزاعات والتحلّل في العلاقات، تعدّ النواة الأولى لنشأة وترعرع السلوك المضادّ للمجتمع الذي يسمّى بالسيكوباثية[2].

ويتّسم سلوك الشخصية السيكوباثية بالتعدّي والعنف وإيذاء الناس أو الأشياء، وهو يتّسم بالقسوة وعدم الندم على ما يفعل أو يقول، ولا يشعر بالإثم إزاء ما يفعل، ولا يراعي قيَم المجتمع وأعرافه، ومن هنا فإنّ بعض تصرّفاته تكون ضدّ المجتمع، وضدّ الوحدة الوطنية.

إنّ ظهور السلوك المنحرف قد يأتي عن طريق تأثّر الأبناء بطبائع الآباء، أو بسبب الحرمان الشديد لمدّة طويلة، أو عدم استقرار الأسرة وسيطرة المشكلات والخصومات بين الأفراد؛ كما أنّ الأسرة هي أوّل مؤسّسة اجتماعية تتلقّى الطفل لإعداده وتنشئته طبقاً لمتطلّبات المجتمع الذي تعيش فيه، فشخصية الآباء ووجودهم، وأسلوب تنشئتهم من المحدّدات الأساسية في ظهور وتكوين السلوك السويّ أو المتطرّف، فالأسرة هي اللبنة الأولى في المجتمع، وهذا يلقي عليها عبئاً كبيراً، ذلك أنّه إذا صلحت الأسر، صلح المجتمع، ولو حافظت الأسر على صلاحها استمرّ المجتمع في صورة صالحة؛ كما أنّ الأسرة هي المؤسّسة الاجتماعية الوحيدة التي تقوم على أساس عضويّ، وليس على أساس وظيفيّ، وهذا يعطيها فرصة نادرة لتخفيف الضغوط النفسية والمادّية على أفرادها[3].

الأسرة إذًا هي المسئولة عن توجيه الناشئ إلى مبدأ عقديّ أو فكريّ أو ثقافيّ معيّن، أو صرفه عن مبدأ عقديّ أو فكريّ أو ثقافيّ، وقد سبق وأشرنا إلى الحديث الذي يؤكّد أنّ المولود يولد على فطرة الإسلام، وبلغ من أثر الأسرة في توجيهه أنّ الأسرة تهوّده أو تمجّسه أو تنصّره بحسب ما ترغب هي في توجيهه إليه، إمّا عن طريق الأب أو الأمّ أو كليهما معاً.

وقد أكّد ابن القيم هذه المسؤولية، وتكلّم كلامًا مفيدًا نافعًا، فقال[4]: "قال بعض أهل العلم: إنّ الله سبحانه يسأل الوالد عن ولده يوم القيامة قبل أن يسأل الولد عن والده؛ فإنّه كما أنّ للأب على ابنه حقًّا، فللابن على أبيه حقٌّ"؛ كما قال

---

[1] – داود بورقيبة، **مدخل إلى علوم التربية**، المطبعة العربية، غرداية، 2009، ص:45

[2] – داود بورقيبة، **مدخل إلى علم النفس: رؤية إسلامية**، ص: 198

[3] – داود بورقيبة، **مدخل إلى علوم التربية**، ص: 52، مالك سليمان مخول، **علم النفس الاجتماعي**، منشورات جامعة دمشق، 1986، ص: 132

[4] – ابن القيم، **تحفة المودود في أحكام المولود**، المكتبة العلمية، المدينة المنورة، ص:229

الله تعالى: ﴿**وَوَصَّيْنَا الإنسَانَ بِوَالِدَيْهِ حُسْنًا**﴾[1]، وقال الله تعالى: ﴿**يَآ أَيُّهَا الذِينَ ءَامَنُوا قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلآَئِكَةٌ غِلاَظٌ شِدَادٌ لاَ يَعْصُونَ اللَّهَ مَآ أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُومَرُونَ**﴾[2].

إنّ مسؤولية الأسرة في استقرار المجتمع عظيم، فهي خطّ الدفاع الأوّل الذي يقف سدّاً منيعاً في وجه الأشرار، لكنّها لا تستطيع القيام بهذه المسؤولية الحيويّة إلاّ إذا كانت مترابطة في كيانها، متينة في علاقاتها الداخلية والخارجية؛ فعلى قدر ما تتمتّع به الأسرة من ترابط وتماسك بين أفرادها، على قدر ما تدرك الطريق السليم لتربية أبنائها وتهيئتهم ليكونوا أعضاء نافعين لمجتمعهم وأمّتهم .

إنّ الأسرة من منطلق حرصها على التنشئة الاجتماعية السليمة وحسن استغلال وقت الفراغ والتفاعل بجدّية مع مؤسّسات المجتمع المختلفة، تسهم بشكل حيويّ في صناعة الفرد الصالح في المجتمع، والفرد الصالح في المجتمع أمان للمجتمع في حاضره ومستقبله.

إنّ الأسرة تمثّل الصدارة بالنسبة لمؤسّسات التنشئة الاجتماعية في غرس القيم المرتبطة بالوحدة الوطنية، وتعزيز مفهوم المواطنة، وذلك لأنّ الأسرة هي نواة المجتمع، والذي يتعلّم منها الفرد أولى المبادئ العامّة في حياته، فينصبّ دورها في غرس المفاهيم المشتركة مع الآخرين لتحقيق الوحدة الوطنية.

وفي مجال إرساء الوحدة الوطنية وحفظ دعائمها، يمكن أن نميّز بين وظائف ثلاثة للأسرة:

1- الوظيفة التربوية للأسرة:

إنّ الإسلام هو الدين العظيم، كفل للبشرية النجاة والرفعة في الدنيا والآخرة إذا فقهوه وطبّقوا شريعته، وأحلّوا حلاله، وحرّموا حرامه لأنّه منزّل من خالق الإنسان، والصانع أدرى ما يكون بصنعته فما بال الخالق بخلقه.

وهنا تأتي مسؤولية التربية الأسرية، وهي تبني المسلم الحقّ، وتعدّه، فهو ليس مكوّنًا من جسم وعقل فحسب، بل تربّيه على أنّ له قلبًا يخفق، وروحًا تهفو، ونفسًا تحسّ، وأشواقًا عليا تدفعه إلى السموّ والاستغراق في عالم العبادة، والتطلّع إلى ما عند الله من نعيم، والخشية ممّا لديه من أنكال وجحيم.

وإذا تأمّلنا صفحات القرآن الكريم، نجد أنّ الرسل والأنبياء عليهم السلام، يعنون عناية كبيرة بسلامة عقيدة أبنائهم، فمن ذلك قوله تعالى: ﴿**وَأَوْصَىٰ بِهَآ إِبْرَاهِيمُ بَنِيهِ وَيَعْقُوبُ يَا بَنِيَّ إِنَّ اللَّهَ اَصْطَفَىٰ لَكُمُ الدِّينَ فَلاَ تَمُوتُنَّ إِلاَّ وَأَنتُم مُّسْلِمُونَ**﴾[3]، وهذا لقمان يرعى ابنه فيوصيه: ﴿**يَا بُنَيِّ إِنَّهَآ إِن تَكُ مِثْقَالُ حَبَّةٍ مِّنْ خَرْدَلٍ فَتَكُن فِي صَخْرَةٍ أَوْ فِي السَّمَاوَاتِ أَوْ فِي الأَرْضِ يَاتِ بِهَا اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ**﴾[4].

---

[1] - سورة العنكبوت: 8

[2] - سورة التحريم: 6

[3] - سورة البقرة: 132

[4] - سورة لقمان: 16

وهنا ترتكز التربية الأسرية على الفرد بالعناية بروحه ليقبل على صقلها بالعبادة ومراقبة الله محتذيًا بذلك برسول الله صلّى الله عليه وسلّم[1].

وعلى التربية الأسرية أن تعلّم الفرد تقوية الروح وإصلاح النفس، وأنّ الطريق إلى ذلك هو العبادة، كتلاوة القرآن بأناة وتدبّر وخشوع، والصلاة القويمة المستكملة شروط الصحّة، وحضور الذهن، وغير ذلك من ألوان العبادة والرياضة الروحية، مدرّبًا نفسه على القيام بهذه الطاعات، بحيث تصبح دنياه وعاداته وسجاياه التي لا مكان لها ولا انفصام منها[2].

وهنا تبرز مسؤولية التربية الأسرية التي توضّح للأبناء نهج القرآن الكريم والسنّة النبوية التي تعتمد في أساليب الدعوة على الحكمة والموعظة الحسنة ومخاطبة الناس بالأسلوب المناسب لهم تنفيذًا للتوجيه الربّاني، في قوله تعالى: **﴿ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾**[3]، وقوله عزّ وجلّ: **﴿يُؤتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَآءُ وَمَنْ يُؤتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُوْلُواْ الأَلْبَابِ﴾**[4]؛ والأخذ بمنهج الرسول صلّى الله عليه وسلّم في جميع شؤون حياته فقد قال: **"ما كان الرفق في شيء إلاّ زانه، ولا كان العنف في شيء إلا شانه"**[5].

إنّ مسؤولية تربية الأبناء تقع على الوالدين في المرتبة الأولى، وهذه التربية تبدأ منذ الصغر، يقول الله تعالى: **﴿وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾**[6].

والتربية شاملة، تشمل دين الإنسان ودنياه، يقول السعدي في تفسير هذه الآية: "أي أدع لهما بالرحمة أحياءً وأمواتًا، جزاءً على تربيتهما إيّاك صغيرًا، وفهم من هذا أنّه كلّما ازدادت التربية ازداد الحقّ، وكذلك من تولّى تربية الإنسان في دينه ودنياه تربية صالحة غير الأبوين فإنّ له على من ربّاه حقّ التربية"[7].

نفهم من ذلك أنّ تربية الأولاد وإن كانوا صغارًا، لا تعني توفير الطعام والشراب والملبس والعلاج وغير ذلك من أمور الدنيا، بل تشمل كذلك ما يصلح دين الإنسان، فيسعد في الدنيا والآخرة، وأهمّ ما يبدأ به المربّي في تربية الصغير هو التربية العقدية، فإذا صلحت العقيدة، صلح ما سواها من أمور.

ومن أساسيات العقيدة التي يجب على الأبوين تربية أولادهم عليها: حبّ الله تعالى، وحبّ نبيّه صلّى الله عليه وسلّم، وامتثال أوامرهما، واجتناب نواهيهما، وكذلك حبّ المسلمين، وحفظ أموالهم، وأرواحهم وأعراضهم.

---

[1] – محمد نور عبد الحفيظ سويد، **منهج التربية النبوية للطفل**، دار ابن كثير، دمشق، ط:3، 2001، ص: 207

[2] – إبراهيم مبارك الجوير، **أثر تطبيق الشريعة الإسلامية في حلّ المشكلات الاجتماعية**، مكتبة العبيكان، الرياض، 1415هـ، ص: 22- 30

[3] – سورة النحل: 125

[4] – سورة البقرة: 269

[5] – رواه مسلم: في البرّ والصلة والآداب:2594

[6] – سورة الإسراء: 24

[7] – السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنّان**، دار ابن الجوزي، الدمّام، ط:1، 1415هـ، ج:4، ص:159

وقد وردت أحاديث كثيرة في هذا، منها قول ابن عمر رضي الله عنهما، "**قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِمِنًى: أَتَدْرُونَ أَيُّ يَوْمٍ هَذَا؟ قَالُوا: اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، فَقَالَ: فَإِنَّ هَذَا يَوْمٌ حَرَامٌ؛ أَفَتَدْرُونَ أَيُّ بَلَدٍ هَذَا؟، قَالُوا: اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، قَالَ: بَلَدٌ حَرَامٌ؛ أَفَتَدْرُونَ أَيُّ شَهْرٍ هَذَا؟، قَالُوا: اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ؛ قَالَ: شَهْرٌ حَرَامٌ؛ قَالَ: فَإِنَّ اللَّهَ حَرَّمَ عَلَيْكُمْ دِمَاءَكُمْ وَأَمْوَالَكُمْ وَأَعْرَاضَكُمْ كَحُرْمَةِ يَوْمِكُمْ هَذَا فِي شَهْرِكُمْ هَذَا فِي بَلَدِكُمْ هَذَا**"[1].

ففي هذا الحديث توجيه نبويّ كريم يوجب على الآباء والأمّهات تربية أبنائهم منذ الصغر على مضمونه، وعدم التساهل والتهاون بما جاء فيه.

والتطبيق التربوي لذلك هو زجر الصغير ونهيه إذا خالف أيًّا من المحرّمات الواردة في الحديث، فلا يقبل الأبوان منه غيبة إنسان، أو أخذ شيء من حقّه بغير وجه حقّ؛ وإذا حصل منه ذلك، بادر الوالدان بالتنبيه إلى خطورة ما قام به، ويأمرانه أن يتوب ويستغفر الله، وينهيانه عن تكرار ذلك الفعل.

والدين الإسلامي يتضمّن العديد من الآداب والأخلاقيات التي تجعل الفرد عضوًا صالحًا في المجتمع مثل المحبّة والصدق والتعاون والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والإخلاص وإتقان العمل، ونبذ الخلاف وغيرها، والأدلّة على ذلك من القرآن الكريم والسنّة كثيرة، يقول الله تعالى: ﴿**وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى اَلاِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُواْ اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ**﴾[2]، وقال الله تعالى: ﴿ **كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخرِجَتْ لِلنَّاسِ تَامُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُومِنُونَ بِاللَّهِ**﴾[3]، وقوله تعالى: ﴿**وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُومِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ**﴾[4]، وفي موضوع الوحدة آيات كثيرة، منها قوله تعالى: ﴿**إِنَّمَا الْمُومِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ**﴾[5]، وقوله: ﴿**وَلاَ تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ**﴾[6].

وبما أنّ للطفل دوافع بدائية، وغرائز فطرية، تدفعه لإشباعها بسلوك قد يكون ضارًّا به أو بغيره، فإنّه يجب على الوالدين تهذيب هذه الدوافع وتعديلها وتوجيهها على النحو الذي يفيد صاحبها والآخرين، فيبتعد بذلك عن أنانيته، ويكون إنسانًا نافعًا لنفسه ولأسرته وللآخرين.

وعلى الوالدين استغلال علاقة الحبّ التي تربط الطفل بهما عند قيامهما بتهذيبه وتوجيهه، مع اتّباع الحزم المقترن بالعطف عند معاملته، دون اللجوء إلى القسوة، أو الركون إلى اللين أو التأرجح بين القسوة واللين[7].

---

[1] – رواه الإمام البخاري في صحيحه برقم: 1626

[2] – سورة المائدة: 2

[3] – سورة آل عمران: 110

[4] – سورة التوبة: 105

[5] – الحجرات:10

[6] – الأنفال:46

[7] – أكرم نشأت إبراهيم، **علم الاجتماع الجنائي**، مطبوعات جامعة بغداد، 1988م، ص: 34

ويجب أن يكون الوالدان نموذجًا صالحًا لأبنائهما الذين يكتسبون عادة أساليب التصرّف منهما، النموذج في محيطه.

وبما أنّ الأسرة هي التركيبة الاجتماعية التي يفتح عينيه عليها، ويترعرع في كنفها، فإنّه يميل غالبًا إلى إكبار أبيه لأنّه الشخص الأقوى والأمثل عنده.

ونظرًا لهذا الميل الفطري لدى الطفل، فإنّه يجب على الأب أن يتصرّف بحكمة بالغة تجاه نفسه وزوجته وأولاده.

وفي هذا الموضوع أيضًا، فإنّ الوالدين هما اللذان يزوّدان أبناءهما بالثقافة الاجتماعية التي تؤهّلهم للنضوج الاجتماعي، وتجعلهم قادرين على التوفيق بين حاجاتهم الفردية والمقتضيات الاجتماعية.

2- الوظيفة التوعوية للأسرة:

لا بدّ أن يقوم الآباء بأداء رسالتهم نحو أولادهم خير قيام، امتثالاً لقوله تعالى: ﴿**يَآ أَيُّهَا الذِينَ ءَامَنُوا قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلاَئِكَةٌ غِلاَظٌ شِدَادٌ لاَ يَعْصُونَ اللَّهَ مَآ أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُومَرُونَ**﴾[1]

و"هذا نداء الله إلى عباده المؤمنين يعظهم وينصح لهم فيه أن يقوا أنفسهم وأهليهم من زوجة، وولد، نارًا عظيمة، وقودها، أي ما توقد به، الناس من المشركين والحجارة التي هي أصنامهم التي كانوا يعبدونها. يقون أنفسهم بطاعة الله ورسوله، تلك الطاعة التي تزكّي أنفسهم وتؤهّلهم لدخول الجنّة بعد النجاة من النار"[2].

إنّ هذا النداء من ربّ العزّة، المتضمّن الأمر بوقاية الزوجة والأولاد نارًا تلظّى، يوجب على الآباء الاهتمام بتوعية أبنائهم من كلّ خطر قد يصيب دينهم، أو يصيب دنياهم، توعيه شاملة، تجعلهم يعيشون في سعادة وأمن في الدنيا، وتكسبهم فعل الخيرات، ورضا الله عزّ وجلّ.

والوظيفة التوعوية، هي ثمرة من ثمرات الحوار مع الأبناء، فمن أراد الخير لأبنائه، عليه أن يفتح معهم باب الحوار، ويناقش معهم جزئيات وتفاصيل موضوعات النقاش، وينتج من هذا النقاش التوعية بأخطار لا يعيها الأبناء، أو تصحيح مفاهيم تكون خاطئة لديهم.

وعن أهمّية الحوار في تربية الأبناء، يقول خلف الله: "للحوار قيمة حضارية وإنسانية، وعلينا أن نعمل ونأخذ به في حياتنا وممارساتنا التربوية والأسرية، ويجب أن تؤمن به كلّ أمّة، ولابدّ أن يوصل الحوار إلى كشف الحقيقة،

---

[1] – سورة التحريم: 6

[2] – الجزائري، أبوبكر جابر، **أيسر التفاسير لكلام العليّ الكبير**، راسم للدعاية والإعلان، ط:3، 1410هـ، ج:5، ص: 388

وخاصّة إذا كانت غائبة، فهو الوسيلة المهمّة في بناء شخصية الطفل كفرد وكشخصية اجتماعية، فهو يبثّ فيهم روح الألفة والمحبّة، ويعوّدهم على النظام والتعاون"[1].

وأهمّ طريق إلى الحوار هي التشجيع على حرّية الرأي.

وحرّية الرأي: "حرّية التعبير عن الأفكار، فالناس بحاجة للمناقشات لتبادل الآراء حتّى يتمكّنوا من التواصل والتوصّل إلى قرارات مبنيّة على المعرفة في شؤون حياتهم السياسية، والاجتماعية، وحرّية التعبير"[2].

وتأخذ حرّية الرأي بعض الصور منها: أسلوب المناقشة وأدب الحوار، وطريقة اتخاذ القرار، ومهارات الاستماع والمناقشة، واحترام الرأي الآخر (معارضًا أو ممثّلاً وجهة نظر مختلفة)، والتعبير عن الرأي وفق معايير محدّدة.

وتدريب الفرد في مراحل العمر المختلفة على آداب الحوار، والقدرة على الاستماع والاستيعاب للرأي الآخر، والتدريب على ممارسة حرّية الرأي، ما يقدّره على تحمّل المسؤولية.

ويمكن إشباع ذلك أيضًا عن طريق تشجيع الأبناء على الاشتراك في جمعيات الخطابة والصحافة المدرسية.

أمّا الشورى التي تعدّ أسلوبًا للممارسة في الحياة الأسرية، فإنّنا نعني بها روح التسامح، وأسلوب التعامل المرن الذي يقدّر المواقف، ويعترف بالإمكانات، ويقدّم النصح والمشورة في قالب التوجيه والإرشاد بشكل لا يُفْرط في التشدّد، ولا يفْرِط في التسيّب.

إنّ مناخ الأسرة التي تنتهج أساليب التنشئة الاجتماعية السليمة، هي التي يسودها جوّ من الوئام، والتماسك، والتفاهم، والهدوء المصحوب بالوعي بكلّ أبعاد الموقف الاجتماعي داخل الأسرة وخارجها، من أجل المحافظة على قوامها بشكل ينمّي لدى أبنائها أسلوب التسامح مع الآخر، والعفو عند المقدرة، والقبول بالاختلاف في الرأي، والمساواة بين الجميع، وأن يحترم الصغير الكبير، وأن يعطف الكبير على الصغير، ويتعامل الجميع دون تفرقة بين أفراد الأسرة، حتّى يشبّ الجميع في بيئة صحّية خالية من الاضطرابات النفسية.

فالأسرة بقيمها التشاورية تنتج جيلاً متسلّحًا بالقيم التي ترفض التسلّط والاستبداد، وتعزّز مفاهيم الخير والأمن، وتتمسّك بقيم العدالة، وتنادي بحقوق الإنسان وفق القنوات السليمة المستمدّة من الشريعة الإسلامية، وتعمل على احترام الحقوق والواجبات وتؤمن بالتعايش السلمي واحترام الآخرين، ونبذ العدوانية، وحلّ الخلافات بالحوار والمناقشة، وبالتالي يستطيع الفرد الابتعاد عن الأنانية، وعن الفكر المتطرّف، لأنّه تكوّن لديه مانع دفاعي وهو الحرّية والكرامة التي ساعدت التربية الأسرية ووسائطها في التكوين السليم الواعي لها[3].

---

[1] – خلف الله، سلمان محمود، **الحوار وبناء شخصية الطفل**، مكتبة العبيكان، الرياض، ط:1، 1419 هـ، ص: 51

[2] – **الموسوعة العربية العالمية**، مؤسّسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، 1995م، ج9، ص: 299

[3] – حامد الفقي، **أنماط الضبط الوالدي في المجتمع الكويتي**، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 1994، ص: 43

- تنمية الإحساس بالانتماء للمجتمع

إنّ تكوين الإحساس بالانتماء من أهمّ الأمور التي تساعد في ترسيخ مفهوم الوحدة الوطنية، وهذا الانتماء لابدّ أن ينعكس على سلوك الأفراد بحيث لا يفرّقون بين ملكيتهم الخاصّة والملكيات العامّة، إنّ هذا الانتماء يمكن تعريفه أنّه شعور كلّ فرد في المجتمع بملكية المدرسة، والجامعة، والحديقة، والنادي...ممّا يدفعه للحفاظ عليها كما يحافظ على ملكيته الخاصّة من بيت وسيارة، ولأنّ الأطفال يخرجون إلى هذه الأماكن صحبة أسرهم، فيمكن للأسرة أن تقوم بدور كبير في تنمية هذا الشعور بالانتماء من خلال تقديم القدوة الحيّة في هذا الجانب.

3- الوظيفة الوقائية للأسرة:

إنّ وظيفة الأسرة الوقائية تأتي مكمّلة للوظيفة التربوية، ولا تقلّ أهمّية عنها، ويظنّ كثير من الآباء والأمّهات أنّ وظيفتهم في تربية أبنائهم تنتهي عند بلوغ الولد أو البنت سنًّا معيّنة، فيترك له الحبل على الغارب، ظنًّا منهم أنّ الأبناء قد كبروا ولا يحتاجون إلى توجيه ومتابعة، وهذا خلل في التربية، له عواقب لا تحمد.

إنّ مسؤولية الأبوين لا تنتهي، فيبقى الابن مهما كبر يحتاج إلى توجيه والديه ونصحهم وإرشادهم، بسبب الرحمة التي وضعها الله في قلبهما، وبسبب الفرق في الخبرات والتجارب في حياتهما.

ومن أبرز ما يمكن أن تقوم به الأسرة في هذا المجال:

-**إبعاد الأبناء عن وسائل الغزو الفكري**، وتقديم البديل النافع لهم من الوسائل المسموعة أو المرئية أو المكتوبة.

-**إبعاد الأبناء عن رفاق السوء**، وهذا أمر في غاية الأهمّية، فلا يمكن أن تكتمل تربية الأسرة إذا كان لأبنائها رفاق سوء يهدمون ما بناه الوالدان، فمعظم الانحرافات يقف خلفها رفاق السوء، لذلك حذّر النبيّ صلّى الله عليه وسلّم من جليس السوء، عن أبى موسى عن النبي صلّى الله عليه وسلّم أنّه قال: «**إنّما مثل جليس الصالح، وجليس السوء كحامل المسك، ونافخ الكير، حامل المسك إمّا أن يحذيك، وإمّا أن تبتاع منه، وإمّا أن تجد منه ريحا طيّبة، ونافخ الكير إمّا أن يحرق ثيابك، وإمّا أن تجد منه ريحا خبيثة**»[1].

-**إشباع حاجات الأبناء**: ترتبط احتياجات الأفراد بخصائص المرحلة العمرية والأوضاع الاجتماعية التي يعيشونها، والتي تجعل لهم طبيعة خاصّة، ولكي يؤدّي الأبناء الواجب المطلوب منهم، يجب أن تتفهّم تلك الاحتياجات، وتوفّر سبل إشباعها.

ويعرِّف علماء النفس الحاجة بأنّها[2]: حالة من النقص والافتقار والاضطراب الجسمي والنفسي، إن لم تجد إشباعًا أثارت لدى الفرد نوعًا من التوتّر والضيق لا يلبث أن يزول متى أشبعت الحاجة.

---

[1] – رواه البيهقي في شعب الإيمان برقم: 9117

[2] – داود بورقيبة، **مدخل إلى علم النفس: رؤية إسلامية**، رياض العلوم، الجزائر، ط:1، 1427هـ، ص: 98

وترى نظرية الحاجات، أنّ الحاجة هي الدافع وراء كلّ سلوك، وكلّ إنسان له عدد من الحاجات التي توجّه سلوك الإنسان من أجل إشباعها، وإذا لم تشبع يترتّب على ذلك خلل يؤثّـر في صاحبها[1].

وكذلك نجد أنّ عملية التنشئة تؤدّي وظيفة مهمًّة في تشكيل سلوك الإنسان، ومن ثمّ شخصيته الإنسانية، ولذلك تكون الذات والشخصية نتاجًا اجتماعيًّا يتكوّنان من تفاعل الإنسان مع البيئة في مراحل عمره المختلفة.

ويجب على الأسرة أيضًا تأصيل وتعميق قيم الانتماء لدى أفرادها، والتي تعدّ من الحاجات الأساسية للنموّ النفسي والنموّ الاجتماعي، وهذا يدفع الوالدين إلى ضرورة عدم الإتيان بأيّ أفعال من شأنها أن تشعر الأبناء بأنّهم غير مرغوب فيهم، وإهمالهم وتوبيخهم، ونبذهم بصورة متكرّرة، فلمثل هذه الأفعال أثر سيّئ في التكوين النفسي والاجتماعي للأبناء والصحّة النفسية للفرد في مرحلة تالية بصفة عامّة، ممّا تجعل الفرد يحاول أن ينتمي إلى جماعات وعصابات يحاول بها إشباع شعوره بالانتماء والألفة لتلك العشرة والتوافق والانسجام عند التعامل، وكلّما انعزل الفرد عن أسرته أو ابتعد عنها، ازداد شعوره بالحاجة إلى تلك الجماعات البديلة التي يجد فيها ما افتقده وتعويضه ذلك، وتقوم بنقل قيم ومعايير الجماعة في شخصية الفرد، والتي تعارض قيمًا ومبادئ اجتماعية ودينية في المجتمع بحيث تدفع الفرد إلى أن يقوم بسلوك اجتماعي يتّسق مع قيم ومعايير الجماعة التي لا تعطي على الأقلّ أهمّية للالتزام بقيم ومعايير المجتمع الأساسية.

ولا عجب أن وصل بعض الباحثين إلى حقيقة أنّ طول الزمن والانتباه اللذين يستثمرهما أولياء الأمور في التعامل مع أبنائهم، يرتبط ارتباطًا عكسيًّا بأثر جماعة الرفاق على السلوك، بمعنى أنّ الوالدين وباقي أعضاء الأسرة إذا ما تفاعلوا مع الشباب لوقت أطول وبانتباه مركّز، يؤدّي ذلك إلى اضمحلال تفاعل الشاب مع رفاقه، وبالتالي إلى أن تكون علاقته بالجماعة علاقة سطحية لا تعرّض الشابّ إلى الانحدار في مزالق الجنوح والجريمة[2].

– خاتمة البحث واقتراحات

إنّ للأسرة دورًا كبيرًا في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الوحدة الوطنية وتحقيقها والمحافظة عليها، وذلك من خلال وظائفها: التربوية، والتوعوية، والوقائية. وفي هذا المجال يمكن اقتراح ما يأتي:

– أن يكون الآباء هم المثل الأعلى الذي يحتذي به الأطفال عند المشاركة في التطوّع في مشاريع خدمة المجتمع.

– إبداء الاهتمام بالشؤون الوطنية من خلال التحادث مع الأبناء حول القضايا العامّة.

– تشجيع الأبناء منذ نعومة أظفارهم في مشاريع خدمة المجتمع مثل تنظيف الحيّ الذي يسكنونه...

– مشاركة الأبناء في استخدام الروابط الاجتماعية في المناسبات التي تربط الأبناء بالمجتمع، والحرص عليها مثل التعاطف والتكافل والمحبّة، والإخاء والانتماء.

---

[1] – داود بورقيبة، **مدخل إلى علم النفس: رؤية إسلامية**، ص: 99

[2] – محمد إبراهيم السيف، **المدخل إلى دراسة المجتمع السعودي**، الرياض، دار الخريجي للنشر، 2003م، ص: 45

- تنمية مهارات المشاركة والاتصال والتشاور لدى الأبناء حتّى يتمكّنوا من إقامة علاقات ودّية تتّسم بالتسامح والاعتراف بالآخرين، واحترام وجهات نظرهم.

- تحقيق التوازن بين مصلحة الأبناء ومصلحة المجتمع، وذلك من خلال إعمال العقل وكمال النفس.

- ممارسة أسلوب الشورى وحرّية الرأي عند التعامل مع الأبناء، وتأخذ حرّية الرأي عدّة صور، منها أسلوب المناقشة، ومهارات اتخاذ القرار، واحترام الرأي الآخر.

وصلّى الله على سيّدنا محمّد وعلى آله وصحبه. والحمد لله ربّ العالمين

- مراجع ومصادر البحث:

- القرآن الكريم

-إبراهيم مبارك الجوير، **أثر تطبيق الشريعة الإسلامية في حلّ المشكلات الاجتماعية**، الرياض، مكتبة العبيكان، 1415هـ

-إبراهيم ناصر، **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط:2، 1996

-ابن القيم، **تحفة المودود في أحكام المولود**، المكتبة العلمية، المدينة المنورة

-ابن كثير الدمشقي، **تفسير القرآن العظيم**، تحقيق: مصطفى السيد محمد وآخرون، مؤسّسة قرطبة للطباعة والنشر، الجيزة، جمهورية مصر، ط:1، 2000

-أبوبكر جابر الجزائري، **أيسر التفاسير لكلام العليّ الكبير**، راسم للدعاية والإعلان، ط:3، 1410هـ

-أكرم نشأت إبراهيم، **علم الاجتماع الجنائي**، مطبوعات جامعة بغداد، 1988م

-البغوي، أبو محمد بن الحسين، **معالم التنزيل**، دار ابن حزم، بيروت، ط:2، 2002

-البيحاني، محمد بن سالم، **إصلاح المجتمع، شرح مائة حديث مما اتفق عليه البخاري ومسلم**، طبع دار الندوة الجديدة، بيروت، ط:1، 1417

-حامد الفقي، **أنماط الضبط الوالدي في المجتمع الكويتي**، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 1994

-حسن عبد الباسط محمد، **علم الاجتماع**، مكتبة غريب، القاهرة، 1982

-الخطيب وآخرون، **أصول التربية الإسلامية**، دار الخريجي للنشر، الرياض، 1995

-خلف الله، سلمان محمود، **الحوار وبناء شخصية الطفل**، مكتبة العبيكان، الرياض، ط:1، 1419 ه

-داود بورقيبة، **مدخل إلى علم النفس: رؤية إسلامية**، رياض العلوم، الجزائر، ط:1، 1427هـ

-داود بورقيبة، **مدخل إلى علوم التربية**، المطبعة العربية، غرداية، 2009

-السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنّان**، دار ابن الجوزي، الدمّام، ط:1، 1415هـ

-سليمان محمد الطماوي، **الوحدة الوطنية**، مطابع الهيئة المصرية العامّة للكتاب، القاهرة، 1974

صالح بن علي أبو عراد، **مقدّمة في التربية الإسلامية**، الدار الصولتية للنشر والتوزيع بالرياض، 1424هـ-

-عادل محمد زكي صادق، **الوحدة الوطنية في قبرص**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 1980

-علي أسعد وطفة، **علم الاجتماع التربوي**، منشورات جامعة دمشق، ط:2، 2002،

-علي خليل أبو العينين، وآخرون، **التربية ومشكلات المجتمع**، جامعة الزقازيق، فرع بنها، كلية التربية، قسم أصول التربية، 2003

-عمر محمد التومي الشيباني، **من أسس التربية الإسلامية**، الجامعة المفتوحة، طرابلس، 1990،

- مالك سليمان مخول، **علم النفس الاجتماعي**، منشورات جامعة دمشق، 1986

-مجموعة من المؤلفين، **رؤساء الدول أمام حقّ تقرير المصير وواجب الحفاظ على الوحدة الوطنية والترابية**، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، فاس، 1994

-محمد إبراهيم السيف، **المدخل إلى دراسة المجتمع السعودي**، الرياض، دار الخريجي للنشر، 2003م

-محمد عقلة، **تربية الأولاد في الإسلام**، عمّان، مكتبة الرسالة الحديثة، 1990

-محمد عقلة، **نظام الأسرة في الإسلام**، مكتبة الرسالة الحديثة، عمّان، ط:1، 1983

-محمد عمارة، **الإسلام والوحدة الوطنية**، دار الهلال، القاهرة، 1979

-محمد نور عبد الحفيظ سويد، **منهج التربية النبوية للطفل**، دار ابن كثير، دمشق، ط:3، 2001

-معن خليل عمر وآخرون، **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع , عمّان، 1992م

-الموسوعة العربية العالمية، مؤسّسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، 1995م

المواقع الإلكترونية:

http://www.minshawi.com/other/alabalkareem.htm
http://www.sharkiaonline.com/detail.asp?iData=5781&CATEGORIES_ID=60
http://www.minshawi.com/other/afify.htm
http://www.minshawi.com/other/alshareef1.htm

التوجيه والإرشاد المدرسي

وأثره على التحصيل الدراسي في السنة الثانية ثانوي

-دراسة على عينة من تلاميذ ثانويتي المسيلة وتيزي وزو-

د. برو محمد

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

جامعة المسيلة

الملّخص:

هدفت الدراسة إلى بيان أثر التوجيه والإرشاد المدرسي على التحصيل الدراسي في السنة الثانية ثانوي، إذ تبيّن من خلال النتائج المحصل عليها وجود علاقة ارتباطية ضعيفة 30,. بين علامة التوجيه وعلامة التحصيل الدراسي بالنسبة للتلاميذ الموجّهين عن غير رغبة، في حين الذين وجّهوا عن رغبة، فالعلاقة قوية قدرت بـ 58,. في تخصّص آداب وفلسفة و61,. في تخصّص آداب ولغات أجنبية و79,. في تخصّص الرياضيات، كما أنّ عملية التوجيه تعتمد أساسًا على النتائج التحصيلية، إضافة إلى أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ الموجّهين على أساس الرغبة.

Abstract

The aim of this study was to show the effect of the orientation and the school guidance on the school output in second secondary year. The results obtained showed the existence of a weak correlation (0.30) between the note of the school orientation and the note of the school output for the pupils who were directed without wishes. On the other hand, the correlation was strong for those who were directed with wishes, and it was estimated at 0.58 for the specialty: letters and philosophy, 0.61 for the specialty: letters and foreign languages and 0.79 for the specialty: mathematics. It was also shown that the orientation is based primarily on the school results, and there exist statistically significant differences in the school results with the profit of the pupils according to their wishes.

المقدّمة:

في إطار مواكبة العصر الحالي المتسم بالتطوّر والتغير السريعين في جميع مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والحضارية، لابدّ من الاهتمام بتنمية جميع الطاقات البشرية وتوجيهها وتكوينها التكوين اللازم، الذي يستجيب

لذلك التطوّر بغية تلبية حاجة المجتمع المتزايدة إلى ذوي الاختصاص من العلماء والفنيين والإداريين، الذين تتطلبهم مجالات النشاط المختلفة.

ويعتبر التوجيه والإرشاد المدرسي أحد الركائز الأساسية في تحقيق هذه الغاية، وذلك بما يقدمه من خدمات وقائية ونمائية وعلاجية مختلفة، باعتباره عملية واعية مستمرة بناءة ومخططة تهدف إلى مساعدة وتشجيع التلميذ لكي يعرف نفسه، ويفهم ذاته، ويدرس شخصيته ويحدّد حاجاته ومشكلاته، ويتخذ قراراته لحل هذه المشكلات في ضوء معرفته ورغبته، وتحقيق الأهداف التي تحقّق ذاته، وتحقّق صحته وسعادته وتوافقه مع نفسه ومع الآخرين (جودت عزت...، 1999، 11).

ومن هنا جاءت أهمية التوجيه والإرشاد المدرسي، ذلك أنّه هو الأساس فيه فهم كلّ تلميذ والاستجابة لحاجاته، والعمل على اكتشاف المشكلات التي يواجهها ومساعدته على حلها، ولا شك أنّ تلامذة المرحلة الثانوية يشكلون محور هذه العملية بما يملكون من طاقات يجب توجيهها ومراعاتها، وتنمية قدراتها لمواكبة التقدم والاستفادة منها في بناء المجتمع وتقدمه.

ولكن الواقع يؤكّد بأنّ التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر لم يتطوّر تطوّرا يؤهله لأنّ يقوم بالدور الإيجابي، إذ بقي في أحسن الأحوال يهتم باختيار وانتقاء فئة من التلاميذ، وإبعاد بعضهم الآخر، ولا يؤدي إلى الكشف عن الدراسة الملائمة للتلميذ في كثير من الأحيان...

لهذا وغيره كانت هذه الدراسة التي يأمل الباحث أن تكون محاولة جادّة منه للإجابة عن جملة تساؤلات تدور في مجملها حول العملية التوجيهية والإرشادية للتلاميذ في مؤسّسات التعليم الثانوي عموما.

وعليه فإنّ التساؤلات المطروحة ستجد الأجوبة في طيّ هذه الدراسة المقسمة إلى جانبين: نظري وميداني يسيران في ترتيب منطقي كما يأتي:

الجانب النظري للدراسة

1-الخلفية النظرية :

الكلّ يعلم أنّ الدراسات مهما كانت طبيعتها، نظرية أم تطبيقية، أم كليهما، يرشدها ويوجّهها نظام تصوّري مسبق، يعطي الحقائق دلالتها، والنتائج علميتها المقبولة، ولذلك فالرجوع إليها ضرورة لأنّها تعتبر بمثابة الأرضية الخصبة، التي تعطي موضوع الدراسة عمقه النظري، وأهمّية نتائجه الميدانية.

ومن بين الموضوعات التي لاقت الاهتمام الكبير وأجريت فيه العديد من الدراسات الأكاديمية موضوع التوجيه والإرشاد المدرسي بمتغيراته المتعددة، وقد ازداد الاهتمام به أكثر في الآونة الأخيرة نتيجة التطوّر التكنولوجي وثورة المعلومات، إذ أصبح من غير الممكن الإبقاء على الحظ أو جملة العوامل التي تعتمد الذاتية، سواء من قبل التلميذ نفسه أم من قبل أسرته، أم مؤسّسته التعليمية ومراكز التوجيه، لذا لابد من الاهتمام به أكثر وخاصة مادام

هناك فروق فردية واختلافات في القدرات والميول والرغبات وذلك من خلال العمل الجاد قصد توجيه وإرشاد كلّ تلميذ لنوع التعليم المناسب له.

وفي هذا الإطار جاءت العديد من الدراسات هدفها الأول وضع الفرد المناسب في المكان الملائم له، ذلك أنّه يمثل العامل الأساسي من بين عوامل التقدم والتطوّر والتغير في المجتمعات المعاصرة، ولذلك كان من الطبيعي أن تقاس حضارة أي مجتمع بمدى حسن استغلاله لثروته البشرية وقدرته على توجيه سلوك أفراده وجهة بنائية تسهم في تقدم الفرد والمجتمع (**فيوليت فؤاد إبراهيم**، 1979، 01)، ووسيلة ذلك إتقان عملية التوجيه والإرشاد المدرسي على أساس متين، من فهم طبيعة المتعلمين، ومعرفة قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وسماتهم وظروفهم، ثم العمل على توجيه وإرشاد كلّ واحد منهم إلى التخصّص الذي يتفق وقدراته ومواهبه وخبراته (**عبد الرحمن العيسوي**،1986 ،14).

وانطلاقا من هذا أكدت الباحثة (**أحلام حسن**، 1981) أنّ هناك جملة من العوامل المؤثرة في الاختيار التعليمي تتمثل في :الجنس، رضا الأسرة، رضا المجتمع، المستوى الاجتماعي الاقتصادي، أثر الزملاء، مجموع الدرجات التحصيلية، الجهد المبذول، وهي تختلف من جنس لآخر، ومن تخصّص لآخر.

وفي نفس الإطار أكد (**حامد عبد السلام زهران**، 1987) ضرورة الاهتمام ببرامج التوجيه والإرشاد في العملية التعليمية عموما، وذلك لما لها من أثر على التحصيل الدراسي ومعالجة العديد من المشكلات التربوية التي من بينها اختيار نوع التخصّص والالتحاق به.

و في نفس الإطار أيضا وتأكيدا على أهمية اعتماد معايير محددة في التوجيه والإرشاد المدرسي أكد كلّ من (**علي سعيد مريزن ومحمد سعيد مريزن**، 1996) على ضرورة الأخذ في الاعتبار جملة معايير أثناء عملية التوجيه والإرشاد، ومنها المعدل التراكمي والاختبارات المقننة، إضافة إلى القدرات والميول وهذا كلّه بغية وضع التلميذ في التخصّص المناسب له.

ولهذا أكد الكثير من الباحثين ضرورة الاهتمام بالتوجيه والإرشاد المدرسي، وذلك من خلال تنظيم البرامج الإعلامية لتوعية التلاميذ وأولياء أمورهم، وتفعيل دور مختلف المؤسّسات والمجالس التعليمية وإجراء اختبارات تحديد مستوى وقدرات التلاميذ الفعلية حتى يلتحق كلّ تلميذ بالتخصّص الذي يتماشى وقدراته وميوله الخاصة. (**عوض توفيق**، 2004).

ودون إطالة فإنّ الدراسات السابقة قدّمت نتائج ذات أهمية في ضبط ومعالجة هذه المشكلة التي تتطلب تقديم الرعاية التربوية والنفسية للتلاميذ، وذلك من أجل التقليل من نسبة الفشل الدراسي والرفع من نسب النجاح والتفوق في مختلف التخصّصات الدراسية.

-مشكلة الدراسة وأسئلتها:

الكلّ يعلم أنّ مرحلة التعليم الثانوي مرحلة متميزة بسبب ما يقع عليها من تبعات أساسية وحيوية، بخصوص الوفاء بحاجات التلاميذ ورغباتهم وتطلعاتهم، مع إعدادهم في الوقت نفسه للوفاء باحتياجات المجتمع ومتطلباته التنموية. إضافة إلى أنّها مدعوة لتنمية شخصيات تلاميذها وتطوير نموهم الفكري فتشجع التفكير والنقد البناء والتحليل المنظم والاندماج في الحياة العملية والاستمرارية في تطوير المعارف والمهارات... ولكن هذا كلّه لن يكون، وذلك بسبب افتقار النظام التربوي القائم إلى نظم التوجيه والإرشاد المدرسي السليم فكرا ومضمونا وممارسة، وذلك في مختلف المراحل التعليمية، إذ الوضعية الحالية للتوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر تتميز بسلبيات عدة أهمها: (اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، 2001، 210-211)

1- لا يأخذ بعين الاعتبار البعد البيداغوجي ولا رغبات المتعلّمين ولا حتّى مؤهلاتهم، بل هو مجرّد فعل إداري، أو عملية توزيع التلاميذ على الأقسام والتخصّصات حسب قدرات الاستقبال.

2- نقص الإعلام والتباطؤ، إذ يقتصر الإعلام على إبلاغ المعلومات بصفة ظرفية، ويتعلّق الأمر خاصّة بتواريخ إجراء الامتحانات وشروط القبول، الأمر الذي لا يسمح للتلاميذ والطلاب بالتخطيط للمستقبل.

3- استبعاد البعد النفسي المتمثل في تقديم المساعدة للتلميذ أو الطالب فيما يخص تصوراته عن ذاته ورغباته واهتماماته ومؤهلاته ومساره المدرسي والجامعي والمهني ما يجعله تائها غير محصن من تأثيرات البيئة وعالم التربية والشغل.

4- اعتماد التوجيه والإرشاد الآلي نحو التعليم العالي بعد الحصول على شهادة البكالوريا، والمتميز بعدم استقرار في شروط القبول وعدم الأخذ بعين الاعتبار المواهب...

ونتيجة لما سبق يمكن القول بأنّ التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر يعد مشكلة من أعقد المشكلات التي تواجه القائمين على شؤون المنظومة التربوية لسببين على الأقل:

الأول- أنّه ذا أبعاد مختلفة سياسية واجتماعية واقتصادية وغيرها.

الثاني- أنّه يخدم أغراضا إدارية بحتة، لأنّه يقوم على مبدأ واحد هو الانتقاء على أساس الاستحقاق في كلّ تخصّص، ويهمل إمكانات التلميذ وقدراته وحاجاته، والتوجيه والإرشاد الذي لا يراعي حاجات التلميذ وإمكاناته وآماله المستقبلة والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للأمة هو توجيه فاشل وفاقد لأهم مبرراته.

وعليه فإنّ مشكلة الدراسة هذه يمكن صياغتها على النحو الآتي:

1- هل هناك علاقة ارتباطية بين علامة التوجيه والإرشاد المدرسي وعلامة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجّهين عن غير رغبة؟

2- هل هناك علاقة ارتباطيه بين علامة التوجيه والإرشاد المدرسي وعلامة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجّهين حسب الرغبة؟

3- هل يعتمد التوجيه والإرشاد المدرسي إلى مختلف تخصّصات السنة الثانية ثانوي على معدّل التحصيل الدراسي فقط؟

4- هل توجد فروق بين التلاميذ الذين وجهوا على أساس الرغبة والتلاميذ الذين وجهوا على أساس عدم الرغبة؟

3- فرضيات الدراسة:

للإجابة عن التساؤلات الأربعة السابقة، تمّت صياغة الفرضيات الآتية، وذلك اعتمادا على نتائج الدراسات السابقة، ومضمون هذه الدراسة، والفرضيات هي:

1- هناك علاقة ارتباطية ضعيفة بين علامة التوجيه والإرشاد المدرسي وعلامة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجّهين عن غير رغبة.

2- هناك علاقة ارتباطية قوية بين علامة التوجيه والإرشاد المدرسي وعلامة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجّهين عن الرغبة.

3- توجيه التلاميذ من السنة الأولى ثانوي إلى السنة الثانية ثانوي بمختلف تخصّصاتها يعتمد أساسا على نتائج التحصيل الدراسي.

4- توجد فروق ذات دلالة في التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ الموجّهين على أساس الرغبة.

4- أهمية الدراسة:

إنّ أهمّية الدراسة تنبثق من أهمّية الموضوع ذاته، وهو التوجيه والإرشاد المدرسي، الذي هدفه مساعدة التلاميذ على الكشف عما لديهم من استعدادات وقدرات وميول ومواهب، لتتبلور حول تخصّص معين يقود في النهاية لمهنة بذاتها، وفي ذلك رعاية لنموهم الشخصي والاجتماعي والتربوي والمهني، كما تكمن في تقديم يد العون والمساعدة للتلاميذ الذين يعانون من الحيرة أو القلق أو عدم القدرة على اتخاذ القرار السليم، وهذا بغية الاتجاه نحو الجودة الشاملة والاهتمام بتنمية شخصية كلّ تلميذ في جوانبها المختلفة.

ثانيا- أدبيات الدراسة:

1- تحديد المفاهيم:

1:1- التوجيه:

إنّه فنّ التواصل مع الناس في جوّ من الثقة وتبادل الخبرات العلمية الصحيحة الموضوعية، يمكن في النهاية الفرد الموجّه من الاختيار والتقرير والتخطيط للمستقبل بدقّة وحكمة ومسؤولية، بغية التكيّف والنمو وتحقيق الذات.

2:1- الإرشاد:

برنامج مخطط منظم هدفه تمكين المسترشد من تغيير سلوكه نحو الأمثل وذلك بتنمية روح الاستقلال والشعور بالمسؤولية لديه، ومثل هذا الهدف يعطي المسترشد ولاشك المجال الأوسع للاختيار واتخاذ القرارات وحل المشكلات والتوافق مع الظروف الحياتية والسيطرة على النفس والأداء الأفضل لتحقيق الحياة الناجعة.

3:1- التوجيه والإرشاد المدرسي:

برنامج منظم يتكون من مجموعة متكاملة من الخدمات التي تساعد التلميذ أو الطالب على اختيار نوع الدراسة التي يحتمل أن يحرز فيها أكبر قدر من النجاح والتفوق في حياته الدراسية، بحيث تكون هذه الدراسة أكثر مواءمة مع استعداداته وقدراته وإمكاناته وميوله وذكائه. تحقق له في النهاية توافقه مع ذاته ومع مؤسّسته التعليمية ومع مجتمعه.

4:1- التحصيل الدراسي:

المجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية التي حصل عليها في اختبارات معينة معدة من قبل الأساتذة سواء كانت هذه الاختبارات شفوية أو تحريرية أو كليهما معا.

2- أهداف التوجيه والإرشاد المدرسي وغايته:

التوجيه والإرشاد المدرسي في أي نظام تربوي، وفي مختلف المؤسّسات التربوية يسعى إلى تحقيق أهداف عدّة أهمّها:

1- مساعدة التلاميذ أو الطلاب على فهم أنفسهم، واكتشاف قدراتهم وميولهم وإمكانياتهم الفعلية، من أجل اتخاذ القرارات المناسبة بشأن حياتهم المستقبلية.

2- تزويد التلاميذ أو الطلاب بالمعارف والمعلومات اللازمة عن البيئة المحيطة بهم حتى يتمكنوا من وضع أهداف تتفق وقدراتهم وميولهم يعملون على تحقيقها من أجل ضمان التكيف السليم.

3- وضع كلّ تلميذ أو طالب حين يحين أوان اختياره لشعبة دراسية معينة أمام المتطلبات التي تستلزمها الدراسة في تلك الشعبة التي يريد اختيارها، لكي يتخذ قرارا معقولا يجنبه الشعور بالفشل والإحباط، ويحقق له النجاح المطلوب.

4- مساعدة التلاميذ أو الطلاب على الاستمرار في الدراسة في الشعبة المختارة من أجل تحقيق النجاح والنبوغ والتفوق فيها.

5- مساعدة التلاميذ أو الطلاب على تجاوز مختلف المشكلات التي تقف عائقا أمامهم سواء كانت هذه المشكلات تربوية أم نفسية أم اجتماعية وغير ذلك من الأهداف.

وإذن فالغاية من التوجيه والإرشاد المدرسي هي الوصول بمجتمع التلاميذ أو الطلاب إلى الدرجة التي يقل بها أو ينعدم فيها مثل أولئك الذين يقضون حياتهم الدراسية مترددين متبرمين متشككين محرومين من لذة الشغف الحقيقية التي تلازم كلّ تلميذ أو طالب يدرس في شعبة تتجاوب مع استعداداته وقدراته وميوله الحقيقية وتساير رغبته الصادقة.

3- مبادئ وأسس التوجيه والإرشاد المدرسي:

العملية التوجيهية والإرشادية لا تعتمد على الرغبات والاجتهادات الشخصية لأنّها تستهدف إحداث تطوير أو تغيير في شخصية التلميذ أو الطالب نحو الأفضل، ولكي يتم ذلك لا بد من مراعاة جملة المبادئ والأسس التي يفترض أن تكوّن في مجموعها فلسفة التوجيه والإرشاد المدرسي التي يجب أن يدركها ويعيها ويفهمها المشتغلون في هذا الميدان للاستفادة منها عمليا عند توجيه وإرشاد أبناء الأمة في فترات الانتقال من طور تعليمي إلى آخر، وفيما يلي توضيح موجز لها:

1:3- المبادئ:

وتتمثل في :

1- الاستعداد للتوجيه والإرشاد مع توفير الدافعية للتغيير نحو الايجابية لكلّ تلميذ.

2- الحقّ في التوجيه والإرشاد وخاصة في فترات معينة من حياة التلميذ نتيجة مطالب النمو المختلفة.

3- الحقّ في تقرير المصير الشخصي الحر باعتبار أنّ التلميذ "صاحب المشكلة وهو الذي يعيش فيها وينفعل بها، ومن ثمّ فإنّه من الطبيعي أن يكون من حقه اختيار الوسائل المساعدة على حل مشكلته بمعاونة الموجّه المدرسي" (**علاوي محمد**، 1978، 288).

4- تقبل التلميذ صاحب المشكلة من قبل المرشد "كما هو وبدون شروط وبلا حدود" (**حامد عبد السلام زهران**، 1980، 58) لأنّ ذلك يعتبر من أهم العوامل المساعدة على تحقيق العلاقة التوجيهية والإرشادية الطيبة.

5- اعتبار التوجيه والإرشاد المدرسي عملية تعلم، لأنّه من خلال العملية الإرشادية يتعلم التلميذ الاتجاهات والقيم والمعايير والأنماط السلوكية التي تساعده على معرفة ذاته وبيئته وتغير ما يمكن تغييره..

6- الاستمرارية في التوجيه والإرشاد المدرسي عبر مراحل النمو المتتابعة من بداية الدخول إلى المدرسة حتى البلوغ إلى المستويات العلمية العليا.

2:3- الأسس:

وتتمثل في:

أ- الأسس الفلسفية:

ومنها معرفة شخصية كلّ تلميذ في جوانبها المختلفة، ومراعاة أخلاقيات المهنة والكينونة والصيرورة والحرية واعتماد علمي الجمال والمنطق وغير ذلك.

ب- الأسس النفسية:

ومنها النضج في نواحيه الفسيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، إضافة إلى الدافعية والاستعداد والقدرة والفروق الفردية، ذلك أنّ النجاح في الدراسة أو العمل إنما يتوقف على ذلك.

ج- الأسس التربوية:

ومنها الاهتمامات وتقديم المساعدات اللازمة لكلّ من هو في حاجة إلى التوجيه والإرشاد المدرسي، وكذا التحصيل الدراسي باعتبارها بواعث رئيسية لعملية التعلم.

د- الأسس الاجتماعية:

ومنها الواقع الاجتماعي والبيئة الثقافية باعتبار أنّ كلّ تلميذ يؤثر ويتأثر بذلك وخاصة في تكوين إنسانيته وصقل ذاتية أمنه وتعجيل تطوير مستويات هيئاتها وجماعاتها، وهذا من شأنه إمكانية التخلص من التردد والحيرة ومن ثم مواكبة التغيير والتطلع إلى التطوير المنشود.

الجانب الميداني للدراسة.

أولا- الأسس المنهجية للدراسة في جانبها الميداني:

1- منهج الدراسة:

باعتبار هذه الدراسة تتناول ظاهرة من الظواهر التربوية التي تحتاج إلى الوصف والتحليل والضبط واستعمال التفكير المنطقي... فقد استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي باعتباره يهتم بالوضع الراهن للظاهرة موضوع الدراسة في مختلف جوانبها للكشف عن واقعها كما هو.

2- عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمختلف تخصّصاتها قدرت ب 388 تلميذا وتلميذة، من ست ثانويات تابعة لولايتي المسيلة وتيزي وزو، 218 ممن وجهوا على أساس الرغبة، و170 ممن وجهوا على أساس عدم الرغبة، وذلك من أصل 973 تلميذا وتلميذة ونسبة ذلك 39,87%، وهي نسبة تعتبر بحق نسبة عالية، وهي في رأي الباحث تساعد بقدر كاف على عدم الوقوع في أخطاء المصادفة والجدول الآتي يبين توزيع أفراد العينة حسب التخصّصات المعنية.

جدول رقم (01) يبين توزيع عينة الدراسة حسب التخصّصات الستة.

التخصّصات	الموجّهون على أساس الرغبة	الموجّهون على أساس عدم الرغبة
آداب وفلسفة	84	44
آداب ولغات أجنبية	20	03
علوم تجريبية	74	71
رياضيات	05	05
تسيير واقتصاد	25	26
تقني رياضي	10	21
المجموع	218	170

3- أدوات الدراسة:

اعتمد في هذه الدراسة على الكشوف الفصلية والبطاقات التركيبية للتلاميذ عينة الدراسة، حيث تم تسجيل العلامات المحصل عليها من قبل كلّ تلميذ قبل وبعد العملية التوجيهية والإرشادية، وذلك من قبل الباحث نفسه.

4- الوسائل الإحصائية المستخدمة:

استخدم في هذه الدراسة برنامج الإحصاء الخاص بالعلوم الاجتماعية SPSS سواء في معرفة معاملات الارتباط بين علامة التوجيه وعلامة التحصيل أو الانحراف المعياري أو القيمة التائية أو غيرها.

ثانيا- نتائج الدراسة ومقترحاتها:

1- عرض النتائج وتحليلها بناء على الفرضيات المعتمدة:

1:1- الفرضية الأولى/ هناك علاقة ارتباطية ضعيفة بين علامة التوجيه والإرشاد المدرسي وعلامة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجّهين عن غير رغبة.

إنّ المجموعة الموجّهة عن غير رغبة تكونت من 170 تلميذا وتلميذة، موزّعة على ستّة تخصّصات، والجدول الآتي رقم (02) يبين مصفوفة معاملات الارتباط لدرجات الاختبارات التحصيلية لهذه المجموعة قبل وبعد التوجيه والإرشاد.

جدول رقم (02) يبين معاملات الارتباط لمجموعة التلاميذ الموجّهين على أساس عدم الرغبة بحسب تخصّصاتهم في السنة الثانية ثانوي.

التخصّصات	معامل الارتباط بين علامة التوجيه وعلامة التحصيل	مستوى الدلالة
آداب وفلسفة 1	31,.	د.ع 0,05
آداب ولغات أجنبية 2	-80,.	غير دال
علوم تجريبية 3	23,.	غير دال
رياضيات 4	34,.	غير دال
تسيير واقتصاد 5	37,.	غير دال
تقني رياضي 6	36,.	غير دال
المجموع	30,.	د.ع 0,01

بالمقارنة بين القيم المحسوبة في الجدول السابق (02) والقيم المجدولة في جدول حدود الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط (مقدم عبد الحفيظ، 1993، 311)، يلاحظ أنّ القيم المحسوبة لكلّ التخصّصات أقل من نظيرتيها في جدول الدلالة الإحصائية باستثناء تخصّص آداب وفلسفة، 99,. في تخصّص آداب ولغات أجنبية، 23,. في تخصّص علوم تجريبية، 88,. في تخصّص رياضيات و39,. في تخصّص تسيير واقتصاد و43,. في تخصّص تقني رياضي وذلك في مستوى 5% شك (95% ثقة)، و99,. -30,. -96,. -49,. -55,. في مستوى1 % شك (99% ثقة) على التوالي، وعلى هذا فهذه القيم بالرغم من أنّها ايجابية عدا القيمة المحسوبة لتخصّص آداب ولغات أجنبية والتي قدرت بـ -80,. فكلّها ليست ذات دلالة إحصائية، وهكذا يتضح من الجدول أنّ قيم معاملات الارتباط بين علامة التوجيه وعلامة التحصيل دالة فقط عند مستوى 0,05 في تخصّص آداب وفلسفة، وذلك لأنّ القيمة المحسوبة 31,. أكبر من القيمة المجدولة 30,. في مستوى 5% شك (95% ثقة)، وغير دالة في التخصّصات الخمسة الأخرى.

أما معامل الارتباط للمجموعة كلّها فهو 30,. وهذه القيمة المحسوبة تفوق نظيرتيها 15,. في مستوى 5% شك (95% ثقة) و19,. في مستوى 1% شك (99% ثقة)، وعلى هذا فهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01.

ومنه يمكن القول أنّ الفرضية الأولى هذه والقائلة بوجود **علاقة ارتباطية ضعيفة بين علامة التوجيه والإرشاد المدرسي وعلامة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجّهين عن غير رغبة قد تحققت.**

2:1- الفرضية الثانية/ هناك علاقة ارتباطية قوية بين علامة التوجيه والإرشاد المدرسي وعلامة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجّهين عن الرغبة.

إنّ المجموعة الموجّهة عن الرغبة تكونت من 218 تلميذا وتلميذة، موزعة على ستة تخصّصات، والجدول الآتي يبين مصفوفة معاملات الارتباط لدرجات الاختبارات التحصيلية لهذه المجموعة قبل وبعد التوجيه.

جدول رقم (03) يبين معاملات الارتباط لمجموعة التلاميذ الموجّهين على أساس الرغبة بحسب تخصّصاتهم في السنة الثانية ثانوي.

التخصّصات	معامل الارتباط بين علامة التوجيه وعلامة التحصيل	مستوى الدلالة
آداب وفلسفة 1	.,58	د.ع 0,01
آداب ولغات أجنبية2	.,61	د.ع 0,01
علوم تجريبية 3	.,11	غير دال
رياضيات 4	.,79	غير دال
تسيير واقتصاد 5	.,16	غير دال
تقني رياضي 6	-.,42	غير دال
المجموع	.,25	د.ع 0,01

يتضح من خلال الجدول السابق (03) أنّ هناك ارتباط موجب بين علامة التوجيه وعلامة التحصيل الدراسي بين مختلف التخصّصات باستثناء تخصّص تقني رياضي، حيث كان معامل الارتباط بين علامة التوجيه وعلامة التحصيل في تخصّصي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية يقدر بـ 58,. و61,. على التوالي، وبمقارنة هاتين القيمتين بنظيرتيها 21,. و44,. في مستوى 5% شك (95% ثقة)، و26,. و56,. في مستوى 1% شك (99% ثقة) يلاحظ بأنّها دالة إحصائيا عند مستوى 0,01، أما فيما يتعلق ببقية التخصّصات فإنّه يلاحظ أنّ القيم المحسوبة بين علامة التوجيه وعلامة التحصيل والتي تقدر بـ 11,. في تخصّص علوم تجريبية، و79,. في تخصّص رياضيات، و16,. في تخصّص تسيير واقتصاد، و-42,. في تخصّص تقني رياضي، أقل من نظيرتيها 22,. و88,. و40,. و63,. في مستوى 5% شك (95% ثقة) و29,. و96, و51,. و77,. في مستوى 1% شك (99% ثقة) على التوالي، وعلى هذا فهذه القيم غير دالة إحصائيا. وهذا بسبب انخفاض قيمة معامل الارتباط المحسوبة على قيمة معامل الارتباط المجدولة(مقدم عبد الحفيظ، 1993، 311).

أما معامل الارتباط للمجموعة كلّها فهو 25,. وهذه القيمة المحسوبة تفوق نظيرتيها 11,. في مستوى 5% شك (95% ثقة) و15,.% في مستوى1 % شك (99% ثقة)، وعلى هذا فهذه القيمة ذات دلالة إحصائيا عند مستوى 0,01.

إنّ هذه الارتباطات الايجابية وفي جل التخصّصات بين علامة التوجيه وعلامة التحصيل، توحي بأنّ التحصيل الدراسي مرتبط بمراعاة جملة اعتبارات لعل أهمها رغبات التلاميذ وميولهم وقدراتهم الخاصة، الأمر الذي يجعل

الباحث يؤكّد ضرورة الاهتمام بتوجيه التلاميذ دراسيا وذلك لتأثير التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

ومنه يمكن القول أنّ الفرضية الثانية هذه والقائلة بوجود **علاقة ارتباطية قوية بين علامة التوجيه والإرشاد المدرسي وعلامة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجّهين عن الرغبة لم تتحقق كلّيا، فهي تحققت في تخصّصات معينة ولم تتحقق قي تخصّصات أخرى.**

3:1- الفرضية الثالثة/ توجيه التلاميذ من السنة الأولى ثانوي إلى السنة الثانية ثانوي بمختلف تخصّصاتها يعتمد أساسا على نتائج التحصيل الدراسي.

من خلال الدراسة المسحية للمناشير والتعليمات والقرارات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية، ومناقشة بعض المسؤولين المباشرين عن عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وخاصة مديرو مراكز التوجيه والإرشاد ومديرو الثانويات المستقبلة ومستشاريها، ومن خلال الإطلاع على بطاقات المتابعة والتوجيه لمجموعة عينة التلاميذ بمختلف تخصّصاتها، تبين أنّ توجيه التلاميذ الأوائل غالبا ما يتم حسب رغبتهم، في حين الباقي وهم يمثلون عددا كبيرا لا يستهان به يوزعون على مختلف التخصّصات الستة بناء على المعدل العام التحصيلي بشرط التقيد بالنسبة المئوية المحددة لكلّ تخصّص، وحسب الأماكن المحددة في الخريطة المدرسية.

وعلى العموم فتوجيه وإرشاد التلاميذ من السنة الأولى ثانوي إلى السنة الثانية ثانوي بمختلف تخصّصاتها لا يقوم على أساس الأخذ في الاعتبار كلّ الجوانب المكونة لشخصية كلّ تلميذ من استعدادات وقدرات وذكاء وميول ومواهب، كما لا يقوم على أساس مراعاة مختلف العوامل المحيطة بكلّ تلميذ من مثل ظروفه الشخصية والتربوية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، والمعيار الأساسي الذي يؤخذ به هو التوازن بين مجموع الدرجات المحصل عليها (المعدل السنوي) والأماكن المحددة في الخريطة المدرسية لكلّ تخصّص، ولكن هذا لا يعني مطلقا أنه لا يؤخذ بالمعايير الأخرى كالقدرات والميول والرغبات واحتياجات المجتمع للطاقات البشرية التي تحتاجها التنمية في مختلف مجالات الحياة.

ومنه يمكن التأكيد على صحة الفرضية الثالثة هذه على أن **توجيه التلاميذ من السنة الأولى ثانوي إلى السنة الثانية ثانوي بمختلف تخصّصاتها يعتمد أساسا على نتائج التحصيل الدراسي.**

4:1- الفرضية الرابعة/ توجد فروق ذات دلالة في التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ الموجّهين على أساس الرغبة.

إنّ الفرضية الرابعة هذه يمكن التأكيد عليها من خلال مجموعة البيانات المتعلقة بالدلالة الإحصائية لمجموعتي التلاميذ الموجّهين عن الرغبة، والموجّهين عن غير رغبة للتخصّصات الستة، من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها لمعرفة الفروق الموجودة بين كلّ تخصّص على حدة، ثم بين المجموعتين ككلّ، فهل هي لصالح التلاميذ الموجّهين على أساس الرغبة، أم العكس، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (04) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعدل التحصيلي حسب التوجيه عن رغبة والتوجيه عن غير رغبة مقرونة بقيمة (ت) ومستوى دلالتها.

التخصصات	عدد التلاميذ	الاختيار	المتوسط الحسابي للمعدل التحصيلي	الفرق في المعدل	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
آداب وفلسفة	84	رغبة	10,62	1,31	0,87	0,09	8,41	126	,000
	44	ع. رغبة	09,31	1,31	0,76	0,11	8,77	98,33	,000
آداب ولغات أجنبية	20	رغبة	11,34	2,14	1,14	0,25	3,12	21	0,005
	03	ع. رغبة	09,21	2,14	0,68	0,39	4,56	03,97	0,011
علوم تجريبية	74	رغبة	10,61	1,28	1,25	0,14	6,35	143	,000
	71	ع. رغبة	09,33	1,28	1,17	0,14	6,36	142,92	,000
رياضيات	05	رغبة	10,21	1,86	1,27	0,57	0,23	8	0,827
	05	ع. رغبة	10,02	1,86	1,32	0,59	0,23	7,99	0,827
تسيير واقتصاد	25	رغبة	10,53	1,46	1,00	0,20	4,11	49	,000
	26	ع. رغبة	09,06	1,46	1,48	0,29	4,14	44,01	,000
تقني رياضي	10	رغبة	11,07	1,78	0,82	0,26	3,66	29	0,001
	21	ع. رغبة	09,29	1,78	1,43	0,31	4,40	27,64	,000
المجموع	218	رغبة	10,68	1,39	1,08	0,07	12,15	386	,000
	170	ع. رغبة	09,30	1,39	1,16	0,08	12,03	348,98	,000

المتأمل للجدول السابق (04) يستخلص ما يلي:

1- بالنسبة لتخصّص آداب وفلسفة يظهر أنّ قيمة (ت) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعدل التحصيلي تعزى إلى التوجيه عن الرغبة، وأنّ هذه الفروق لصالح التلاميذ الموجّهين عن رغبة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم 10,62، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ الموجّهين عن غير رغبة 09,31، وبلغت قيمة (ت) 8,41، وهي دالة عند مستوى 000, وهذه النتيجة تؤكّد أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ الموجّهين على أساس الرغبة.

2- بالنسبة لتخصّص آداب ولغات أجنبية فقد تبين أنّ قيمة (ت) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعدل التحصيلي تعزى إلى التوجيه عن الرغبة، وأنّ هذه الفروق لصالح التلاميذ الموجّهين عن رغبة،

حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم 11,34، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ الموجّهين عن غير رغبة 9,21، وبلغت قيمة (ت) 3,12، وهي دالة عند مستوى 000,. أي 0,01، وهذه النتيجة أيضا تؤكّد أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ الموجّهين على أساس الرغبة.

3- بالنسبة لتخصّص علوم تجريبية، فقد تبين أنّ قيمة (ت) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعدل التحصيلي تعزى إلى التوجيه عن الرغبة، وأنّ هذه الفروق لصالح التلاميذ الموجّهين عن رغبة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم 10,61، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ الموجّهين عن غير رغبة، 09,33 وبلغت قيمة (ت) 06,35، وهي دالة عند مستوى 000,، أي 0,01، وهذه النتيجة أيضا تؤكّد أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ الموجّهين على أساس الرغبة.

4- بالنسبة لتخصّص رياضيات، فقد تبين أنّه التخصّص الوحيد الذي لم تظهر فيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعدل التحصيلي ومعدل التوجيه سواء عن الرغبة أو عن غير رغبة، وهذا ربما يعود إلى صغر حجم العينة، إذ أنّه كلّما صغر حجم العينة كلّما صغر الفرق في المتوسط الحسابي والعكس، 10,21 لصالح الموجّهين عن رغبة و10,02 لصالح الموجّهين عن غير رغبة، وقيمة (ت) لكلّ منهما هي 0,23 وهي غير دالة إحصائيا لأنّها أكثر من 0,05 وهي في الجدول السابق تساوي 0,827.

5- بالنسبة لتخصّص تسيير واقتصاد، يظهر أنّ قيمة (ت) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعدل التحصيلي تعزى إلى التوجيه عن الرغبة، وأنّ هذه الفروق لصالح التلاميذ الموجّهين عن رغبة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم 10,53، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ الموجّهين عن غير رغبة 9,06، وبلغت قيمة (ت) 4,11، وهي دالة عند مستوى000,. أي 0,01. وهذه النتيجة تؤكّد أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ الموجّهين على أساس الرغبة.

6- بالنسبة لتخصّص تقني رياضي، تبين من خلال الجدول أنّ قيمة (ت) تدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المعدل التحصيلي تعزى إلى التوجيه عن الرغبة، وأنّ هذه الفروق لصالح التلاميذ الموجّهين عن رغبة، حيث بلغ متوسطهم الحسابي 11,07، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ الموجّهين عن غير رغبة 09,29، وبلغت قيمة (ت) 3,66، وهي دالة عند مستوى 0,001، وهذه النتيجة تؤكّد أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ الموجّهين على أساس الرغبة.

7- بالنسبة لمجموع عينة التلاميذ، فقد تبين من خلال الجدول أنّ قيمة (ت) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعدل التحصيلي تعزى إلى التوجيه عن الرغبة، وأنّ هذه الفروق لصالح التلاميذ الموجّهين عن رغبة وعددهم 218 تلميذا وتلميذة، حيث بلغ متوسطهم الحسابي 10,68، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ الموجّهين عن غير رغبة 09,30 وعددهم 170 تلميذا وتلميذة. وبلغت قيمة (ت) 12,15، وهي دالة عند مستوى 000,. أي 0,01. وهذه النتيجة تؤكّد أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ الموجّهين على أساس الرغبة.

ومنه يمكن التأكيد على صحة الفرضية الرابعة على أنّه توجد **فروق ذات دلالة في التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ الموجّهين على أساس الرغبة.**

والخلاصة أنّه ومن خلال الجداول الثلاثة السابقة يتبين وبشكل واضح ما يأتي:

1- قيمة معامل الارتباط بالنسبة لتخصّص آداب وفلسفة بين علامة التوجيه وعلامة التحصيل في السنة الثانية ثانوي أعلى عند المجموعة الأولى الموجّهة على أساس الرغبة 58,.، وأقل عند المجموعة الثانية الموجّهة على أساس عدم الرغبة 31,. .

2- قيمة معامل الارتباط بالنسبة لتخصّص آداب ولغات أجنبية بين علامة التوجيه وعلامة التحصيل في السنة الثانية ثانوي أعلى عند المجموعة الأولى الموجّهة على أساس الرغبة 61,.، وأقل عند المجموعة الثانية الموجّهة على أساس عدم الرغبة -80,. .

3- قيمة معامل الارتباط بالنسبة لتخصّص علوم تجريبية بين علامة التوجيه وعلامة التحصيل في السنة الثانية ثانوي أقل عند المجموعة الأولى الموجّهة على أساس الرغبة 11,.، وأكبر عند المجموعة الثانية الموجّهة على أساس عدم الرغبة 23,. .

4- قيمة معامل الارتباط بالنسبة لتخصّص رياضيات بين علامة التوجيه وعلامة التحصيل في السنة الثانية ثانوي أكبر عند المجموعة الأولى الموجّهة على أساس الرغبة 79,.، وأقل عند المجموعة الثانية الموجّهة على أساس عدم الرغبة 34,. .

5- قيمة معامل الارتباط بالنسبة لتخصّص تسيير واقتصاد بين علامة التوجيه وعلامة التحصيل في السنة الثانية ثانوي أقل عند المجموعة الأولى الموجّهة على أساس الرغبة 16,.، وأكبر عند المجموعة الثانية الموجّهة على أساس عدم الرغبة 37,. .

6- قيمة معامل الارتباط بالنسبة لتخصّص تقني رياضي بين علامة التوجيه وعلامة التحصيل في السنة الثانية ثانوي أقل عند المجموعة الأولى الموجّهة على أساس الرغبة -42,.، وأكبر عند المجموعة الثانية الموجّهة على أساس عدم الرغبة 36,. .

7- أما فيما يخص معامل الارتباط بالنسبة للعينة ككلّ بين علامة التوجيه وعلامة التحصيل في السنة الثانية ثانوي عام وتكنولوجي فإنّه متقارب بين المجموعتين 25,. عند المجموعة الأولى الموجّهة على أساس الرغبة، 30,. عند المجموعة الثانية الموجّهة على أساس عدم الرغبة.

8- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعدل التحصيلي لصالح التلاميذ الموجّهين على أساس الرغبة وذلك في جميع التخصّصات باستثناء تخصّص رياضيات.

2- مقترحات الدراسة:

انطلاقا من النتائج المتوصل إليها بناء على الفرضيات يمكن وضع تصور نظري استراتيجي خاص قابل للتطبيق يساعد في تحقيق عملية التوجيه والإرشاد المدرسي يتضمن، جملة من المقترحات التالية:

1- تشكيل لجنة عليا للتوجيه والإرشاد المدرسي تضم في عضويتها عدد من الأفراد من ذوي الاختصاص والخبرة في مجالات علوم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع والتخطيط التربوي والإدارة... للقيام برسم سياسة عامة للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في ضوء حاجات المجتمع المستمرة وتطوّره الحضاري وسياسة الدولة وتوجهها الاقتصادي والاجتماعي ووفق الإمكانات المتاحة والحاجة المتوقعة، يتوفر فيها الوضوح والدقة والتفصيل والمرونة والاستمرارية، مع الاستثمار الأمثل للوقت والجهد والمال، يتفهمها الكلّ تقوم بجملة مهام أهمها ما يلي:

أ- جمع كلّ ماله صلة بالتوجيه والإرشاد المدرسي وتقديمه في مطويات أو كتيبات إلى مراكز التوجيه والإرشاد المدرسي لاستخدامها في الأغراض الموضوعة وذلك في ظل الخبرات العالمية المتطوّرة.

ب- إعداد الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنينها وصبغها بالصبغة الجزائرية إن كانت مترجمة أو مقتبسة وجعلها في متناول مراكز التوجيه والإرشاد المدرسي.

ج- إقرار الدورات التدريبية أو التأهيلية لمسؤولي التوجيه والإرشاد المدرسي يقدم لهم من خلالها أصول القياس النفسي والتربوي وطرائق تعميم الاختبارات والمقاييس وأساليب تقدير درجات التلاميذ عليها وكيفية تفسير تلك الدرجات...

د- إعداد النصوص التنظيمية لتوجيه وإرشاد التلاميذ دراسيا... الخ.

2- تشكيل فريق للتوجيه والإرشاد المدرسي في كلّ مؤسّسة تعليمية يضم في عضويته مدير المؤسّسة التعليمية وأخصائيين اثنين على الأقل للعمل كمرشدين للتوجيه والإرشاد المدرسي، بالإضافة إلى عدد من أعضاء هيئة التدريس ممن تتوفر فيهم الكفاءة والخبرة والدراية بمشاكل التلاميذ، للقيام بجملة مهام يمكن اختصارها فيما يلي:

أ- دراسة مشكلات التلاميذ الفردية والجمعية من جميع زواياها.

ب- تقديم خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي لمختلف التلاميذ وفقا لمبدأ الفروق الفردية وذلك في مختلف الخيارات التي تعرض عليهم...

ج- توثيق العلاقة بين الأسرة والمؤسّسة التعليمية عن طريق جمعيات أولياء التلاميذ...

د- تحويل الحالات من التلاميذ التي تتطلب إرشادا نفسيا أو علاجا خاصا إلى الجهات المختصة.

هـ- توفير الرعاية الخاصة لمختلف فئات التلاميذ ذوي القدرات الخاصة...

و- تنظيم حملات إعلامية للتعريف بمجموع الإمكانات المتاحة وطنيا وجهويا ومحليا.

ز- دراسة الشروط الموضوعية لكلّ تخصّص بناء على البحث والتجربة حتى تتم عملية التوجيه والإرشاد المدرسي وفق الإمكانات المتوفرة...

3- اعتماد نظام التقرير الشامل لكلّ تلميذ بدلا من نظام الدرجات التحصيلية فقط.

4- اعتماد مبدأي الواقعية والمرونة في التوجيه والإرشاد المدرسي.

5- توحيد الاختبارات الفصلية في جميع المواد الدراسية المقررة وبالنسبة لجميع المستويات التعليمية.

6- الانتقاء الجيد لأعضاء فريق التوجيه والإرشاد خاصة مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي على أساس الكفاءة العلمية والتفوق العلمي والنضج النفسي، وحب المهنة...

7- الإعداد الجيد لأعضاء فريق التوجيه والإرشاد المدرسي للقيام بمسؤولياتهم في قيادة وتوجيه الحركة التربوية...

8- القيام بتدريس مادة التوجيه والإرشاد المدرسي في المدارس العليا التي تكون وتخرج هيئة التدريس في مختلف المواد والتخصّصات الدراسية.

9- توفير الإعلام التربوي اللازم للتعاون مع المؤسّسات الثانوية وقطاع الإنتاج بمؤسّساته المختلفة.

10- إدخال التكنولوجيا الحديثة وعلى رأسها شبكة المعلومات (الانترنت) في العملية التربوية عموما، والعملية التوجيهية والإرشادية خصوصا.

هذه مجمل المقترحات التي يراها الباحث ضرورية لتحسين وتطوير التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر حتى يتماشى والتطوّر الحاصل في مختلف ميادين التنمية للمجتمع الجزائري.

والخلاصة أنّ الباحث مقتنع أنّه ما قيل في هذه الدراسة غير كاف لمعالجة موضوع التوجيه والإرشاد المدرسي وذلك بسبب كثرة متغيراته النفسية والتربوية والاجتماعية واختلافها، والتي تمس مختلف التلاميذ والطلاب من الجنسين وفي مختلف المراحل العمرية والدراسية، ومع ذلك فإنّه يأمل أن يكون قد قدم مساهمة في وضع إستراتيجية لبلوغ درجة من الاستبصار تمكن من الوصول إلى تجاوز المشكلة القائمة.

قائمة المراجع:

1- أحلام حسن محمود عبد الله (1981) دراسة العوامل المؤثرة في اختيار الطلاب لشعبة التخصّص في المرحلة الثانوية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلّية التربية، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

2- اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (2001) التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، رئاسة الجمهورية الجزائرية، مارس 2001.

3- المجلس الأعلى للتربية (1998) المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، رئاسة الجمهورية الجزائرية، مارس .1998

4- جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة (1999) مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

5- د/ حامد عبد السلام زهران (1980) التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.

6- د/ حامد عبد السلام زهران (1987) الإرشاد التربوي في الوطن العربي بين الحاضر والمستقبل، المؤتمر الفكري الرابع للتربويين العرب، بغداد، يونيو.

7- د/ عبد الرحمن العيسوي (1986) التوجيه التربوي والمهني مع دراسة ميدانية، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

8- د/ علاوي محمد حسن (1978) سيكولوجية التدريب والمنافسات، الطبعة الرابعة، دار المعارف، القاهرة.

9- د/ علي سعيد مريزن عسيري، د/ محمد سعيد مريزن عسيري (1996) الدلالة العملية لمعايير القبول في المرحلة الجامعية، دراسة ميدانية، حولية كلّية التربية، العدد 13، السنة الثالثة عشر، جامعة قطر.

10- أ.د/ عوض توفيق عوض وآخرون (2004) عزوف الطلاب عن الشعب العلمية في التعليم الثانوي العام، دراسة ميدانية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، جمهورية مصر العربية، القاهرة.

11- فيوليت فؤاد إبراهيم (1979) دراسة للعلاقة بين التحصيل المدرسي وبعض الجوانب المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

12- د/ مقداد يالجن (1999) أساسيات التوجيه والإرشاد في التربية الإسلامية، ط1، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

12- د/ مقدم عبد الحفيظ (1993) الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

13- عدد من المناشير الصادرة عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية من بينها:

-منشور مؤرخ في 16/ 01/ 1975، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، الجزائر.

-منشور رقم 60/ م.ت/ ت.م.م/ 88، مؤرخ في 16/ 01/ 1988، المديرية الفرعية للتوجيه المدرسي والمهني، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

-منشور رقم 927/ م.ت/ ت.م.م/ 89، مؤرخ في 05/ 08/ 1989، وزارة التربية والتكوين، الجزائر.

-منشور رقم 441/ م.ت/ ت.م.م/ 89، مؤرخ في 28/ 11/ 1989، وزارة التربية، الجزائر.

-منشور رقم 97/ م.ت.أ/ ت.م.م/ 90، مؤرخ في 09/ 05/ 1990، وزارة التربية، الجزائر.
-منشور رقم 2069/ و.ت/ م.د/ 95، مؤرخ في 28/ 11/ 1995، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
-منشور رقم 2160/ و.ت.و/ أ.ع/ 05، مؤرخ في 10/ 05/ 2005، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

دور الإرشاد الجماعي باللعب
في تعديل سلوك الطفل

د.سليمة سايحي

جامعة محمد خيضر – بسكرة

الملخّص:

إنّ الإرشاد باللعب طريقة شائعة الاستخدام في مجال إرشاد الأطفال، على أساس أنّه يستند إلى أسس نفسية واجتماعية وتربوية، وله أساليب تتفق مع مرحلة النمو التي يمر بها الطفل وتناسبها، وأنّه يفيد في تعليم الطفل، وفي تشخيص مشكلاته، وفي تعديل سلوكه، وعلاج اضطراباته. وجاء هذا المقال ليبيّن الأهمية العملية لهذا الأسلوب للفت الانتباه لضرورة استخدامه في كلّ المؤسّسات التربوية (الأسرة، الروضة، المدرسة الابتدائية) لتحقيق تلك الأهداف المشار إليها.

Abstract:

The guidance playing method commonly used in the field of guiding children, on the grounds that it is based on the foundations of psychological, social and educational, with methods consistent with the growth phase experienced by the child and it fits, and it is useful in the child's education, and in diagnosing problems, and modify the behavior and treatment of troubles. According to this article to show the practical significance of this method to draw attention to the need to use in all educational institutions (family, kindergarten, elementary school) to achieve these goals.

المقـدّمة:

يعدّ العمل الجماعي أحد مناهج التدخل الأساسية في مهن المساعدة الإنسانية. وقد شاع استخدام هـذا المـنهج في السنوات الأخيرة، واعتمده كثير من الممارسين لتحقيق أهداف عملية المساعدة.

وثبت من خلال الدراسات الميدانية نجاح هذا المـنهج في التعامـل مـع كـثير مـن القضـايا والمشـكلات النفسـية والاجتماعية التي تواجه أفراد المجتمع. ولعل أهمية الإرشـاد الجمـاعي نابعـة مـن أهميـة الجماعـة في حيـاة الإنسـان؛ وذلك في إشباع حاجاته واهتماماته ورغباته وميوله، وفي تنميـة مهاراتـه وخبراتـه، وتحقيـق أهدافـه الشخصـية ونمـوه

النفسي والاجتماعي، وفي تحسين أدائه الاجتماعي، وفي تشكيل اتجاهاته وقيمه ومبادئه، وفي ضبط سلوكياته وتغييرها.

ويشير معظم الباحثين إلى أنّ مشاركة الأفراد في الجماعات، يساعدهم على تعلّم السلوكيات الاجتماعية التكيفية، وتعلّم مهارات القيادة والتبعية، وتعلّم مهارات التعاون والتفاوض والتنظيم واتخاذ القرار، وذلك بواسطة أساليب التمثيل والتغذية الراجعة والحوار والمناقشات الموجهة، كما أنّ الاشتراك في الأعمال الجماعية يسهم في تنمية طرائق وأساليب الاتصال لدى الأفراد والتي من خلالها يستطيعون التعبير عن آرائهم وأفكارهم ومشاعرهم وإيصالها بطريقة واضحة ومفهومة، كما يتعلّمون كيف يستمعوا إلى الآخرين ويتقبلوا الآراء المخالفة.

ونتيجةً لأهمية هذا الأسلوب الجماعي في الإرشاد، ارتأيت أن أعرف بدور أسلوب من هذه الأساليب؛ وهو الإرشاد باللعب في تعديل سلوك الأطفال، بدءًا بتوضيح مفهوم الإرشاد الجماعي، مروراً بأسسه والقوى التي تكمن فيه، ووصولاً إلى توضيح كيفية الإعداد والتحضير له، وما هي الأساليب التي يمكن استخدامها فيه؟، وتم التركيز على أسلوب الإرشاد باللعب، حيث يعد اللعب في الطفولة وسيطا تربويا يسهم في تشكيل شخصية الطفل وبنائها من جميع الجوانب الحركية والاجتماعية والانفعالية والمعرفية.

فهو من ناحية يؤدي إلى تغيرات نوعية في تكوين الطفل النفسي والاجتماعي والمعرفي، كما أنّه منطلق للنشاط التعلّمي والتربوي الذي سيسود الطفل في المرحلة اللاحقة. وأرفقت هذا الأسلوب بنموذج تطبيقي عنه لتوضيح القيمة العملية له لاستخدامه في مدارسنا ومؤسّساتنا الاجتماعية.

1 ـ تعريف الإرشاد الجماعي:

يعرّف ماك جي Mac gee (1969) الإرشاد الجماعي بأنّه: "إرشاد عدد من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعة إرشادية صغيرة، ويستغل أثر الجماعة في سلوك الأفراد، من تفاعل وتأثير متبادل بين بعضهم البعض، وبينهم وبين المرشد، ويؤدي ذلك إلى تغيير سلوكهم المضطرب". (**سري**، 2000، ص:133)

يؤكد هذا التعريف أحد شروط الإرشاد الجماعي، وهو تشابه مشكلات المسترشدين لتأكيد تجانس الجماعة حتى يسهل العمل معها.

كما يعرّف كون، وكومبوس، وجيهيان، وسنيفن Chon , Combs , Gihian & Sniffen (1963) الإرشاد الجماعي بأنّه: " عملية دينامية يعمل من خلالها الأفراد ذوي المدى العادي من التوافق داخل مجموعة من الأقران، ومع مرشد مدرب مهنيا، مستكشفين مشاكل ومشاعر، ومحاولين تعديل اتجاهاتهم كي تزداد إمكانياتهم في التعامل مع ما لديهم من مشاكل ". (**أحمد**، 1996، ص:183)

يؤكّد هذا التعريف أنّ عملية الإرشاد تتم مع الأشخاص الأسوياء (العاديين)، لزيادة إدراكهم ووعيهم بمشكلاتهم، ومساعدتهم في حل بعضها، والتي لا يستطيعون حلها بمفردهم.

ويعرّف أيضا أنجلش وأنجلش English & English الإرشاد الجماعي بأنّه: " أي جماعة يتوحد الفرد وإياها، أو يقارن الفرد نفسه بها، ويتقمص الجماعة لدرجة أنّه يتبنى معاييرها وإتجاهاتها وأنماط سلوكها كما لو كانت معاييره هو، فتصبح هذه الجماعة هي جماعته المرجعية، حيث يرى نفسه منتميا إليها، وليس من الضروري أن تكون هذه العضوية عضوية حقيقية، حيث يمكن أن يوجد لشخص واحد أكثر من جماعة ". (**عيسوي** ،1997، ص:97)

يؤكد هذا التعريف أهمية الجماعة في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد، وهذه المكاسب هي التي زادت من الاهتمام بالإرشاد الجماعي.

ويعرّفه (**حامد عبد السلام زهران**) بأنّه « عبارة عن إرشاد عدد من الأفراد في كلّ جلسة إرشادية ممن تتشابه مشكلاتهم معاً في مجموعة مشتركة, ويقوم على أساس تربوي يعتمد على التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجموعة الإرشادية ». (موسى، ومحمود، 2000، ص: 10).

من خلال مناقشة التعاريف السابقة، يتضح أنّ الإرشاد الجماعي طريقة المستقبل، ومن ثم تأتي أهميته ويمكن صياغة تعريف له، ويتمثل في: " إرشاد مجموعة من المسترشدين ممن تتشابه مشكلاتهم في جماعات صغيرة، وفي وقت واحد من طرف مرشد مدرب ومؤهل علميا لتقديم المساعدة لهؤلاء، لفهم ذواتهم والتعرف على قدراتهم وإمكانياتهم وحل مشكلاتهم، ويساعد التفاعل الذي يحدث بينهم من جهة وبينهم وبين المرشد من جهة أخرى على تحقيق ذلك ".

2 – أسس الإرشاد الجماعي:

إنّ أي أسلوب أو طريقة إرشادية يجب أن ترتكز على عدة أسس توضح فائدتها، ويقوم الإرشاد الجماعي على أسس نفسية واجتماعية أهمها ما يلي:

- الإنسان كائن اجتماعي لديه حاجات نفسية واجتماعية لابد من إشباعها في إطار اجتماعي مثل: الحاجة إلى الحب، والأمن، والتقدير، والانتماء، والنجاح، والتكيف، والمسايرة...الخ.

- سلوك الفرد تتحكم فيه المعايير والقيم الاجتماعية السائدة، وتخضعه للضغوط الاجتماعية.

- يعتبر تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي هدفا هاما من أهداف الإرشاد النفسي.

- تعتبر العزلة الاجتماعية سببا من أسباب المشكلات والاضطرابات النفسية وتدعيمها. (**الزراد**، 1988، ص: 123)

- يعتبر الموقف الإرشادي الجماعي بمثابة الحافز للمسترشد يستثيره للبحث عن تحليل لحالته وعن حل لمشكلاته. (**الزغبي**، 1994، ص: 221)

- تعتمد الحياة في العصر الحاضر على العمل في جماعات، وتتطلب ممارسة أساليب التفاعل الاجتماعي السوي، واكتساب مهارات التعامل مع الجماعة. (**زهران** ،1998، ص: 322)

3- الجماعة الإرشادية وشروطها:

تضم الجماعة الإرشادية عددا من الأفراد، وهي تكون إما جماعة طبيعية قائمة فعلا، مثل جماعات طلاب في قسم، أو جماعة مصطنعة يكونها المرشد بهدف الإرشاد.

وتتعدّد الجماعات الإرشادية حسب الهدف الإرشادي وطبيعة المشكلة الإرشادية، كما تتطلب هذه الجماعات توفر عدة شروط يجب مراعاتها أثناء تكوينها لتحقيق الاستفادة من قواها الإرشادية. وتتمثل هذه الشروط فيما يلي:

حجم الجماعة: ينبغي أن يكون عدد أفراد الجماعة الإرشادية معقولا فلا يقل عن ثلاثة ولا يزيد عن خمسة عشر حتى لا تمثل عبئا ثقيلا على كاهل المرشد النفسي، وحتى تستفيد الجماعة من فوائد الإرشاد الجمعي. (**البيلاوي وعبد الحميد،** 2002، ص: 134)

وعادة يتحدد عدد أفرد الجماعة من 3- 15 مسترشدا في مناقشة تتعلق بالنواحي الشخصية وقد يصل العدد الى 24 مسترشدا في حالة معالجة مشكلات دراسية أو يومية. (أبو عطية ،1997، ص: 288)

عمر الجماعة: يؤكد جينوت وماكلاي على أهمية العمر الزمني في تشكيل الجماعة، بحيث يستحسن أن يكون هناك تقارب بين الأعضاء، وألا يزيد الاختلاف عن سنة واحدة. (عبد الفتاح، 1998، ص46)

ويستخدم الإرشاد الجماعي في المدارس للأطفال والمراهقين. ولهذا يفضل أن يكون هناك تقارب في عمر الأعضاء، وذلك لاختلاف طبيعة كلّ مرحلة عمرية وحاجاتها وخصائصها والمشكلات التي تميزها عن المرحلة العمرية الأخرى. (الببلاوي وعبد الحميد، 2002، ص: 134)

جنس الجماعة: ينصح لازاروس Lazarus (1996) من خلال خبراته المكثفة في هذا المجال بأنّ أفضل نتائج نصل إليها تأتي من جماعة متماثلة في الجنس (ذكورا أو إناثا)، ولا تختلف اختلافات شديدة في مستوى التعليم والمستوى الاقتصادي الاجتماعي. (**إبراهيم وعسكر،** 1998، ص34)

إنّ التجانس في جنس الجماعة الإرشادية يتوقف على العمر الزمني للأعضاء، ففي مرحلة الطفولة يمكن أن يشترك البنون والبنات معا في المجموعة الإرشادية، أما في مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة يفضل أن يتم الفصل بين الجنسين عند تكوين الجماعة الإرشادية، وذلك باختلاف طبيعة واهتمامات كلّ جنس. هذا إلى جانب أنّ هناك موضوعات عند إثارتها قد تسبب الشعور بالخجل أمام الجنس الآخر وخاصة في مرحلة المراهقة، مما قد يكون له تأثير سلبي على العملية الإرشادية. (الببلاوي وعبد الحميد، 2002، ص: 134)

الذكـاء: لا شك أنّ وجود فرد بين مجموعة إرشادية معظم أفرادها أعلى منه في مستوى الذكاء سوف تؤثر عليه سلبا ؛ أما إذا كان المستوى العقلي لأحد الأفراد أعلى من معظم أفراد المجموعة الإرشادية فقد يؤدي ذلك إلى نبذه من باقي زملائه في المجموعة . لذلك يفضل أن يتم التجانس في الذكاء إلى حد ما بين أفراد المجموعة الإرشادية . (الببلاوي وعبد الحميد، 2002، ص134)

نوعية المشكلات: يؤكد بعض الباحثين ضرورة تشابه مشكلات أعضاء الجماعة حتى يكون هناك تجانس بينهم، الأمر الذي يمنع ظهور مشكلات جديدة ناشئة عن اختلاف نمط الشخصيات، وأساليب التعبير خلال الجلسات الإرشادية. (عبد الفتاح، 1998، ص: 47)

4 – القوى الإرشادية في الجماعة:

للجماعة قوى إرشادية هائلة يجب استغلالها، وتعريف أعضاء الجماعة الإرشادية بها حتى يمكن الاستفادة منها . ومن أهم هذه القوى ما يلي:

التفاعل الاجتماعي: يعتبر من أهم عناصر العلاقات الاجتماعية. ويقصد به: "ما يحدث عندما يتصل فردان أو أكثر ليس بالضرورة اتصالا ماديا، ويحدث نتيجة لذلك تعديل السلوك " (فهمي، 1998، ص: 178)

ويأخذ التفاعل الاجتماعي أنماطا مختلفة تتمثل في: التعاون والتكيف والمنافسة والصراع؛ وحينما تستقر أنماط التفاعل وتأخذ أشكالا منتظمة، فإنّها تتحول إلى علاقات اجتماعية بين أعضاء الجماعة، لها تأثير إرشادي ملموس. فلا يعتمد الإرشاد على المرشد وحده، بل يصبح المسترشدون أنفسهم مصدرا من مصادر الإرشاد. (عطية وجمعة، 2001، ص: 91)

الخبرة الاجتماعية: تتيح الجماعة لأعضائها فرصة اكتساب خبرات ومهارات اجتماعية تفيد في تحقيق التوافق الاجتماعي. (زهران، 1998، ص: 323)

الأمـن: يشعر المسترشد بالأمن نتيجة انتمائه لنفس الجماعة التي تدعوه إلى التعبير التلقائي. وهذا الشعور بالأمن عامل من العوامل الأساسية التي تدخل على الجماعة قيمة إرشادية. (حافظ ومحمود، 1989، ص: 40)

الجاذبية: للجماعة جاذبيتها الخاصة لأعضائها، وذلك بتوفيرها لأنشطة جماعية تتيح إشباع حاجات أعضائها وإشعارهم بالأمن والتعاون في تحقيق الأهداف واكتساب المكانة. (فهمي، 1998، ص: 135)

المسايرة: للجماعة معاييرها التي تحدد السلوك الاجتماعي المتوقع من مثل الحديث عن المشكلات في تعبير حر. ويلتزم أعضاء الجماعة بمسايرة هذه المعايير، كما تضغط الجماعة على أعضائها لمسايرة هذه المعايير. (زهران، 1998، ص: 223)

5– الإعداد للإرشاد الجماعي:

الإعداد للإرشاد الجماعي عملية هامة متعددة الجوانب، تتطلب من المرشد أن يهتم بعدد من التفاصيل، ويطرح مجموعة من التساؤلات ومحاولة الإجابة عنها قبل تنفيذ الإرشاد، ومن أمثلة هذه الأسئلة وحلولها ما يأتي:

- **ما مدى استعداد المرشد؟**

أن يكون المرشد مستعدا للقيام بدوره في عملية الإرشاد الجماعي من حيث تهيئة الجو الإرشادي المناسب والالتزام بمبادئه وتنفيذ خطوات الإرشاد. (زهران، 1998، ص: 325)

- **ما هو العدد المناسب للجلسات؟ وكم مرة يجب أن تلتقي الجماعة وتعقد الجلسات؟**

يرى روس Rose (1977) أنّ عدد الجلسات يتوقف على نوع المشكلة والهدف من برنامج الإرشاد الجمعي من ناحية، والطريقة المتبعة في الإرشاد من ناحية أخرى.

وعادة تتم الجلسات بمعدل جلسة واحدة كلّ أسبوع، ولو أنّه من الأفضل أن تكون الجلسات في البداية مرتين أسبوعيا للمساعدة على تيسير التفاعل بين أفراد الجماعة. (إبراهيم وعسكر، 1998، ص339)

- **ما هي المدة التي تستغرقها كلّ جلسة؟**

تمتد الجلسة الإرشادية حوالي ساعة إلى 3 ساعات بمتوسط ساعتين، مع إعطاء 10 دقائق كلّ ساعة كاستراحة. ويتوقف زمن كلّ جلسة على حجم الجماعة. (إبراهيم وعسكر، 1999، ص340)

كما يؤكد النابلسي بضرورة أن لا تتخطى مدة الجلسة الساعتين، وأن يتم احترام أوقات وتواريخ الجلسات. (النابلسي، 1991، ص181)

- **هل يكفي مرشد جمعي واحد؟**

عادة يقود الجماعة الإرشادية مرشد واحد، إلا أنّه يمكن أن يشترك شخص آخر مع المرشد في إدارة الإرشاد الجماعي والمناقشة، أو ربما يستخدم لتسجيل الجلسة. (عيسوي، 1984، ص219)

- **ما هو نمط الجماعة الإرشادية؟**

يحدد نمط الجماعة بناء على طبيعة المشكلة، وهدف البرنامج الإرشادي.(القذافي، 1992، ص: 315)

- **أين يجب أن تعقد الجلسات؟ وما خصائص المكان الذي يجب أن يتم فيه اللقاء؟**

يتوقف اختيار المكان على نوع المشكلة والبيئة التي يتواجد فيها المسترشد، وعادة يفضل أن يتم الإرشاد في حجرة صغيرة ومريحة وهادئة ومجهزة بالوسائل الضرورية لتنفيذ البرنامج سواء كان في مدرسة، أو عيادة، أو مستشفى، أو مركز إرشادي. (عيسوي، 1984، ص: 218)

- **كيف يمكن معالجة القيود أو المشكلات الإدارية؟**

قد تواجه المرشد بعض المشكلات الإدارية في تنفيذ البرنامج الإرشادي الجمعي، لذا عليه أن يشرح الهدف من تكوين الجماعة والفائدة التي يجنيها من البرنامج، وإقناع الأطراف المسئولة بأهميته، مع السعي للحصول على ترخيص يسمح بتطبيق البرنامج. (الزغبى، 1994، ص: 221) وكلّما فهمت الأطراف المسئولة البرنامج الإرشادي وساندته كلّما نجح في تحقيق أهدافه.

- **هل يشرع المرشد بتنفيذ خطوات الإرشاد الجماعي مباشرة؟**

عادة يقوم المرشد بإجراء مقابلة فردية مع كلّ فرد من أفراد الجماعة لإعداده ولمساعدته على تكوين صورة تقريبية لما يحدث داخل الجماعة. (فريد مان، (ت) ناصر المحارب، 1997، ص: 36)

واهتمام المرشد بكلّ هذه التفاصيل أثناء الإعداد للإرشاد الجماعي يمكنه من تخطيط وضبط العمل الإرشادي بدقة، ومعرفة ماله وما عليه أثناء التخطيط لتنفيذ البرنامج، لضمان التخطيط الفعال والتغلب على كلّ المشكلات التي قد تظهر.

6 - أساليب الإرشاد الجماعي:

هناك أساليب كثيرة للإرشاد الجماعي من أهمها:

6-1- أسلوب السيكودراما (التمثيل المسرحي):

التمثيل النفسي المسرحي أو تمثيلية المشكلات النفسية، أو الإرشاد بالتمثيليات النفسية من أشهر أساليب التوجيه والإرشاد الجماعي، تعتمد فلسفة هذا الأسلوب على مبدأ هام وهو أن قيام المسترشد بالتعبير عن صراعاته الدفينة أو الحبيسة يؤدي إلى تخلصه من قلقه وانفعالاته إلى حدوث حالة من الاستبصار تمكنه من تعديل سلوكه في أدواره الحقيقية في الحياة.

وقد ظهر هذا الأسلوب في فيينا سنة 1921 على يد العالم (**مورينو**) وأنشأ أول مسرح علاجي لتقديم السيكودراما سنة 1972 في الولايات المتحدة الأمريكية. وهو عبارة عن تمثيل مسرحي لمشكلات نفسية في شكل تعبير حر في موقف جماعي يتيح فرصة التنفيس الانفعالي التلقائي والاستبصار الذاتي. لأنّ كلّما اندمج المسترشد في الدور كلّما بدأت المؤشرات المرتبطة بسلوكه في الظهور بوضوح. (زهران،1998، ص: 327)

6-2- أسلوب السوسيودراما (التمثيل الإجتماعي المسرحي):

يعتبر التمثيل الاجتماعي المسرحي توأم التمثيل النفسي المسرحي وفيه يتم معالجة مشكلة عامة لعدد من المسترشدين، أو مشكلة اجتماعية وتتبع نفس خطوات أسلوب السيكودراما ويطلق عليه أحياناً اسم لعب الأدوار. (زهران، 1998، ص330)

6-3- أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية:

تعد المحاضرات والمناقشات الجماعية أسلوباً من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي لأنّه يعتمد على عنصر التعليم وإعادة التعليم، ويفضل فيه أن يكون أعضاء الجماعة الإرشادية متجانسين بمعنى أن يكونوا جميعا يعانون من مشكلات متشابهة، ويراعى أن تتضمن المحاضرة والمناقشة الصفات الغالبة لأعضاء الجماعة الإرشادية. (موسى، ومحمود، 2000، ص: 11)

ومن رواد استخدام هذا الأسلوب (ماكسويل جونز) Jones أثناء الحرب العالمية الثانية، وكلابمان Klapman (1948) الذي استخدم أسلوب المحاضرات المكتوبة التي يقرأ كلّ مسترشد منها فقرة ويلخصها ويعلق عليها ويناقشها الجميع مناقشة حرة.

6-4- أسلوب النادي الإرشادي:

النادي الإرشادي أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي القائم على النشاط العملي والترويحي والترفيهي بصفة عامة أي أنّ النشاط العملي يحل محل الكلام. ومن رواد هذا الأسلوب سلافسون (1947، Slavson).

يستخدم هذا الأسلوب مع المسترشدين الذين يحتاجون إلى تكوين علاقات شخصية بناءة مع أقرانهم، وإلى خبرات جماعية مع الذين يعانون من الرفض والحرمان والإحباط في الأسرة أو في المدرسة أو المجتمع بصفة عامة.

أما عن دور المرشد، فيكون في معظم الأحيان محايداً، فقد يشاركهم لعبهم وطعامهم ومناقشاتهم...إلخ ويتناول ما قد يظهر خلال النشاط الإجماعي من سلوك منحرف بالتعديل والتصحيح. (زهران، 1998، ص331 ـ 332)

6-5- أسلوب الإرشاد باللعب:

6-5-1- اللعب:

6-5-1-1- تعريف اللعب:

تعرّف إليزابت هيرلوك بأنّه: "نشاط ينهمك فيه الفرد للحصول على المتعة التي تصاحب هذا النشاط دون اعتبار للنتائج الأخرى التي تتحقق في النهاية، ويتميز هذا النشاط بالتلقائية بعيدا عن الضغط والقوة والإكراه الخارجي" . (الأحمد ومنصور، 2011، ص23)

ويعرّفه بياجيه بأنّه: "اللعب يتكون من استجابات يؤديها المرء من أجل الاستمتاع الوظيفي وأنّه عملية تمثل أو تعلّم تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلاءم حاجات الفرد ". (الأحمد ومنصور، 2011، ص24)

ويعرّفه أدلر بأنّه: "هو ما يمارسه الطفل من نشاط تعبيرا عن ذاته وإشباعا لحاجاته مما يعمل على نمو شخصيته وإعداده للحياة ". (الأحمد ومنصور، 2011، ص24)

ويعرّف حفني اللعب بأنّه: " نشاط حر وتعبير نفسي تلقائي ممتع مقصود لذاته ". (الأحمد ومنصور، 2011، ص:25)

ويعرّفه أيضا محمد خليفة بركات (1978) بأنّه: " النشاط الذي يقبل عليه الفرد برغبة وتلقائية دون أن يكون له هدف مادي معين ".(الأحمد ومنصور، 2011، ص25)

يتضح من التعاريف السابقة أنّ اللعب عبارة عن:

- ✓ نشاط حركي أو عقلي مصدره طاقات الفرد.
- ✓ المتعة غاية اللعب وهدفه الأول.
- ✓ نشاط تلقائي غير خاضع للإكراه.
- ✓ يمارسه الفرد بحرية تامة في إطار القواعد المتفق عليها.
- ✓ يمارس بصورة فردية أو جماعية.
- ✓ يرتبط بالدوافع الداخلية للفرد، لذا فهو غير متعب.

6-5-1-2- خصائص اللعب:

للعب عند الأطفال خصائص ومزايا أشير إلى أهمها فيما يلي:

- ✓ اللعب انعكاس للواقع.
- ✓ اللعب ذو طابع ذاتي.
- ✓ التوحيد بين الصورة والفعل والكلمة.
- ✓ يتدرج اللعب من التلقائية إلى النظام.
- ✓ اللعب مظهر من مظاهر النمو.
- ✓ تناقص أنشطة اللعب من الناحية الكمية وتزايدها من الناحية الكيفية.

ازدياد التمايز بين لعب الذكور والإناث مع التقدم في العمر. (الأحمد، ومنصور، 2011، ص27-36)

6-5-1-3- مكوّنات اللعب:

تتمثل العناصر البنائية الأساسية للعب في:

مغزى اللعب: هو تحديد الغرض من اللعب وكيفية أدائه، مثال ذلك لعبة الحانوت (البائع والمشتري)، لعبة الأم وابنتها، الصيدلي،... الخ. إنّ مغزى اللعب يصاغ في كلمات وينعكس في أداءات لعبية محددة، كما أنّ مضمونه يشكل محور اللعب.

موضوع اللعب ومضمونه:

يقصد به ما يؤلف نسيجه الحي ويحدد تطور الأداءات اللعبية وتفاعلاتها وتنوعها، وكذا العلاقات المتبادلة بين الأطفال. إنّ مضمون اللعب، إما أن يجعله مشوقا ويستثير اهتمام الأطفال ورغبتهم في الاستمرار فيه، أو ينفرهم ويبعدهم عنه.

الأدوار والقواعد:

إنّ الدور الذي يؤديه الأطفال هو المكون الرئيسي للعب وخاصته البنائية الهامة. ويرتبط الدور دوما بالإنسان أو الحيوان ومحاكاة سلوكهما ومواقفهما المتخيلة. إنّ الطفل يؤدي دوره في اللعب كيفما أتفق أو بشكل عشوائي بل يعيشه تماما ويعتقد أنّه حقيقة. (الأحمد ومنصور، 2011، ص36-37)

6-5-1-4- وظائف اللعب:

الوظيفة التربوية:

حيث تتمثل هذه الوظيفة في:

-الإعداد للحياة والعمل.

-تنمية المهارات الجسمية والعقلية والاجتماعية واللغوية.

الوظيفة البيولوجية:

وتتمثل في تفريغ الطاقة الزائدة عن الحاجة، ومن ثم استعادة الاتزان البيولوجي.

الوظيفة النفسية:

وتتمثل هذه الوظيفة في:

-تأكيد الذات، وتقدير الطفل لمفهومه لذاته وإدراكه لها.

-التسلية والترويح عن النفس بما يمنحه اللعب من راحة وتسلية وسعادة.

-اكتساب الطفل المزيد من المعارف والخبرات، مما ينمي قدراته ومهاراته.

-التعبير عن الحاجات والرغبات.

الوظيفة الاجتماعية:

حيث أنّ اللعب مجال خصب لتوسيع دائرة معارف الطفل الاجتماعية، وإكسابه الخبرات التي تؤهله للتعامل مع الآخرين، وتعليمه الضوابط التي تنظم العلاقات بالآخرين.

الوظيفة التشخيصية:

من خلال اللعب يمكن للمراقب (أباء، ومعلم، مرشد) ملاحظة الأمور التالية:

- الكشف عن مدى التوافق الاجتماعي لدى الطفل
- الكشف عن قدرات الطفل العقلية ومدى نمو هذه القدرات.
- الكشف عن الحالة الوجدانية للطفل.
- الكشف عن علاقات النمو الجسمي للطفل.

- يكشف عن مدى نجاح الطفل في تقمص قيم الجماعة (أخلاقية، جمالية، اقتصادية، اجتماعية، سياسية، دينية، قيم نحو الجنس الآخر)

الوظيفة العلاجية:

يمكن استخدامه لعلاج بعض الاضطرابات السلوكية للتقليل من مشاعر القلق لدى الطفل، وذلك بتفريغه للطاقة الانفعالية للمواقف المقلقة الناتجة عما يقابله في حياته من حوادث. (الأحمد ومنصور، 2011، ص57-60)

6-5-2- الإرشاد باللعب:

يقصد بالإرشاد عن طريق اللعب إيصال المفاهيم للطفل، وفتح الحوار والنقاش معه والاتصال به والتفاعل معه بقصد توجيهه، وإرشاده بشكل غير مباشر، وإيجاد حلول مناسبة للمشكلات التي يعاني منها. (الأحمد ومنصور، 2011، ص167)

ويستخدم هذا الأسلوب في إرشاد الأطفال لأنّ لعب الطفل هو وسيلة طبيعية ولغة رمزية للتعبير عن ذاته، وباستطاعته أن يبدي بطريق العبث بلعبه شعوره حول نفسه وحول الأشخاص وحول الحوادث، والأشياء الدالة في حياته لأنّ لعب الطفل هو حديثه وأنّ لعبه هي مفردات هذا الحديث. (عبد الفتاح، 1998، ص: 11 ـ 12)

ومن رواد استخدام هذا الأسلوب (أكس لين Axline)؛ إذ يقول « إنّ جو الإرشاد النفسي يجب أن يتميز بالسماح والقبول والحرية في أنّ يتصرف الأطفال كما يشاءون. ويمكن أن يتحدث المرشد للطفل أثناء اللعب ويوجه إليه بعض الأسئلة التي من شأنها أن تلقي الضوء على سبب اضطرابه النفسي، والتي من شأنها أيضاً أن تفسر المشاعر التي تنعكس على لعبه، كما يساعد الطفل من خلال اللعب على فهم مشاعره، والاستبصار في سلوكه ومشاكله ». (مياسا، 1997، ص: 199)

ويهدف هذا الأسلوب إلى إذابة الجليد بين المسترشدين والمرشد لأنّه يسوده جو من التسامح، كما يدرك المسترشد شمولية صعوبته مما يسهل تحطيم جدار المقاومة المنصوبة حولها (يرى صعوبات الآخرين المماثلة لصعوباته) ويتولد لديه الشعور بالإثم والقلق والتوتر، فتعبر بعض هذه المصاعب عن ذاتها مباشرة، ويجد بعضها مخارج تصعيدية مقبولة، فيتقبل ذاته ويتقبل الآخرين، ويزداد تبصره لدوافعه اللاشعورية. (زهران، 1998، ص: 331 ـــ 332)

6-5-2-1- خطوات الإرشاد باللعب:

ويتمّ التحضير لهذا الأسلوب بتزويد حجرة الإرشاد تزويداً جيداً بمختلف مواد اللعب التي تشبه في أحجامها وطبيعة الأشياء الحقيقة مثل: الدمى (الكبار والصغار)، الحيوانات، البنادق، السيارات... الخ. ويتم تحديد جماعة اللعب من حيث حجمها وسنها ومستوى ذكائها وطبيعة مشكلتها. (عبد الفتاح،1998، ص: 46 ـ47)

وتتمثل خطوات هذا الأسلوب فيما يلي:

-انتقاء الأطفال (التلاميذ) الذي يعانون من مشكلات.

-انتقاء اللعب الدالة.

-إعداد بعض الأدوار وتدريب الأطفال عليها.

-إجراء مقابلات إرشادية باستخدام بعض التقنيات المناسبة كعكس المشاعر مثلاً.

6-5-2-2- أساليب الإرشاد باللعب:

تتمثل أساليب الإرشاد باللعب فيما يلي:

اللعب الحرّ:

وهو غير محدد تترك فيه الحرية للطفل لاختيار اللعب وإعداد مسرح اللعب وتركه يلعب بما يشاء وبالطريقة التي يراها دون تهديد أو لوم أو رقابة أو عقاب. وقد يشارك المرشد في اللعب وقد لا يشارك، وذلك حسب رغبة الطفل.

اللعب المحدّد:

وهو لعب موجه مخطط، وفيه يحدد المرشد مسرح اللعب ويختار اللعب والأدوات بما يتناسب مع عمر الطفل وخبرته. ويصمم اللعب بما يناسب مشكلة الطفل.وغالبا يشترك المرشد في اللعب.

اللعب بطريقة الإرشاد السلوكي:

هناك بعض الحالات التي يستخدم فيها اللعب بطرقة الإرشاد السلوكي، كحالات الرهاب من حيوانات معينة. (زهران، 1998، ص385-386)

6-5-2-3- فوائد الإرشاد باللعب:

طريقة الإرشاد باللعب طريقة مفيدة متعددة المزايا وفيما يلي أهم فوائده:

-هو أنسب الطرق لإرشاد الطفل.

-يستفاد منه تعليميا وتشخيصيا وعلاجيا في نفس الوقت.

-يتيح نمو خبرات الطفل في مواقف مناسبة لمرحلة نموه.

-يساعد الطفل على الاستبصار بطريقة تناسب عمره.

-يساعد في إشباع حاجات الطفل.

-يعتبر مجالا سمحا يتيح فرصة التعبير والتنفيس الانفعالي عن التوترات التي تنشأ من الصراع والإحباط.

-يمثل فرصة لإشراك الوالدين والتعامل معهما في عملية الإرشاد. (زهران، 1998، ص386)

7- نموذج تطبيقي عن الإرشاد الجماعي باللعب: (أسعد، 1991، ص277-300)

هدف التجربة:

يتوقع أن يحدث الإرشاد الجمعي باللعب تغييرا في التوازن النفسي الداخلي لكلّ من المشاركين فيه, حيث تقدم العلائق التبادلية والتفريغ والتبصر واختبار الواقع والتصعيد توازنا جديدا في بنية الشخصية في نفس الوقت الذي تقوى فيه الأنا وتتعدل الأنا الأعلى وتتحسن صورة الذات وبالتالي يتعدل سلوك الأطفال.

التجربة:

1 – انتقاء التلاميذ:

اختير:

– **غريغوري:** يعاني كفاً شديداً وخضوعية وخجلاً وعزلةً وعزوفاً في التواصل البشري (انسحابي)، هادئ وخجول وأحياناً مفرط الحساسية.

– **لاري:** كان أميل من غريغوري إلى التواصل البشري (خجول, هادئ) من أصل زنجي.

– **جيمس:** عدواني شديد الحركة, والده متوفى وأمه تعمل في المسرح والمطاعم.

تقارب مستوى ذكاء التلاميذ بخلاف جيمس الذي بدا من رسومه ذكياً وموهوباً.

2 – انتقاء الدمى:

استخدمت الدمى، فكانت الدمى تمثل الوالدين والأخوة والأجداد والأشخاص الدالين من الجنسين ومن مختلف العروق المعروفة للأطفال المشاركين في المجموعة، والهدف من استخدام هذه اللعب هو أن لعب الأطفال لغة رمزية للتعبير عن الذات وأنّ باستطاعة الطفل الذي يبدي بطريق العبث بالدمى شعوره حول نفسه وحول الأشخاص والحوادث والأشياء الدالة في حياته. إنّ لعب الطفل هو حديثه وإنّ دماه هي مفردات ذلك الحديث. فخضع انتقاء الدمى لعدة معايير منها:

1 ـ تسهيل إقامة الاحتكاك بالطفل.

2 ـ إثارة نزعة الطفل للتفريغ السلوكي وتشجيعها.

3 ـ تنمية التبصر بالسلوك.

4 ـ توفير الفرص لاختبار الواقع.

5 ـ تسهيل التصعيد وتقويته.

جلسات اللعب الجماعي:

الجلسة الأولى:

الهدف: تقديم التلاميذ لبعضهم وتعريفهم الواحد بالآخر وبالمرشد وتوضيح خطة العمل.

الخطوات:

طلب المرشد من التلاميذ كتابة أسمائهم وتعليقها على عروة سترتهم، وسألهم عن رأيهم في الطريقة التي يفضلونها، وذلك بعد أن ذكر الأشياء المتوفرة وأوضح أنّ بالإمكان إحضار أشياء أخرى حسب رغبة التلاميذ شريطة ملائمتها لحيز الغرفة. مثّل المرشد قصة (تومي) الذي يريد أن يبقى في المنزل لكن أمه تحثه بالذهاب إلى المدرسة, وسئل التلاميذ ما يمكن أن يكون تومي قد قال أو فعل، وطرح التلاميذ آرائهم.

فاقترح جيمس لعبة أمي دوماً تحاول دفعي لأنّ أكون طيبا, وأن أنتبه وأصغي. وبقي لاري صامتاً مبدياً ضجره الواضح الذي انفجر أخيراً بإبداء رغبة للعودة إلى القسم.

لاري: كلّا أريد أن ألعبها في وقت لاحق.

المرشد: تفضل أن تلعبها وتشعر أن ذلك يكون أفضل في وقت لاحق بعد أن ترى الآخرين يلعبون لعبهم.

لاري: نعم يمكن (نجح المرشد في تحرير الولد من الضيق وشده إلى الجلسة).

الملاحظات

تحقق هدف الجلسة الأولى في جانبين أساسيين:

-لقد ذاب الجليد الذي يفصل التلاميذ عن بعضهم البعض وعن المرشد من طرف.

-ومن طرف آخر تأكدت قنوات اتصال معقولة بسبب العلاقات الدافئة بين التلاميذ وبين المرشد.

الخلاصـة:

أفادت الجلسة المرشد في معرفة ما سيحدث والغاية من اللقاء بحيث كان لملاحظاته فعالية في صياغة خطة تشخيصية لكلّ تلميذ فكان:

جيمس: ينقصه الإحساس بالأمن وبالثقة, تسلطي, معتدل العدوانية بصيغها المادية واللفظية.

لاري: خجول مزعزع الثقة بالذات ,هازم للذات ,شكاك بنوايا رفاقه وبالمرشد.

غريغوري: لم يشارك في الجلسة.

الجلسة الثانية:

الهدف: تقديم الرسومات من طرف التلاميذ وتحليل هذه الرسومات واستخلاص الملاحظات.

الخطوات:

-التحق غريغوري لأول مرة فأوجز له المرشد كلّ ما جرى من قبل وترك له أمر اقتراح فعل ما يريد. بدأ الولد من الوهلة الأولى اتكالياً هادئاً مطيعاً وخضوعياً.

-طلب منهم المرشد أن يرسموا ما يشاءون من أمور يحبونها أو يكرهونها في البيت أو في المدرسة أو في أي مكان.

-اقترح جيمس رسم صورة جدته وتعليقها على الجدار, ووافق لاري، أما غريغوري فرفض وراح يرسم مشهداً يجمع المدرسة والبيت. وأنهى لاري وجيمس رسم السيدة العجوز وبدءوا يرسمون شيئاً أخر.

الملاحظات:

سئل التلاميذ وصف ما رسموه, فقال المرشد ماذا رسمتم؟

جيمس: روى جيمس قصة ناطحة السحاب, ذهب مع أمه وابن عمه لناطحة السحاب, يود أن يذهب ثانية لكن مع أمه فقط. الشخص المرمي من فوق الناطحة إلى الشارع هو نفسه ابن عمه قال أنا لا أحبه.

يمثل الرسم مشهد البيت من الخارج أما الناس في داخل البيت فلا يظهرون. يفضل الصبي أن يبقى خارج البيت لوحده. الألوان التي استخدمت في الرسم هي الأسود والأحمر الفاقع والأصفر المحمر (عدوانية مدمرة سوداء).

للطفل اهتمام كبير بالتفاصيل فقد رسم الباب نصفه أسود ونصفه الآخر أحمر وكذلك أمر المدخنة (عدوان ونقمة وكآبة).

النتيجة: استنتج المرشد أنّ صورة ناطحة السحاب تعكس راسباً من المرحلة الأوديبية ومرارة من السلوك الجنسي للأم. وهذا ما بدا في سلوك الصبي تجاه المعلمة والمرشد.

الفرضية: تفريغ رمزي للعدوانية التي تختلج في الصبي وذلك عبر قنوات مقبولة لإضعافها. والعمل على تبصير من ابن عمه وأمه وإختبار للواقع عبر علاقات الصبي مع أقرانه والدمى الممثلة للأشخاص الدالين في حياته. وهذا ما سيحدث في الجلسات الأخرى.

غريغوري: تنوعت ألوان غريغوري بالرغم من نقص بارز في مهارة استخدامها. ضاع منزل الصبي في بناية ضخمة (رفضاً للمنزل وللأسرة)، ولم يكن للمدرسة باب. وكان هناك صبي يجلس في البيت والمدرسة على مقعد مهمل في جانب من الطريق. الدخان أحمر في مدخنتي المدرسة والبيت (عدوان صارخ خالي من الإثم) العالم الخارجي عديم اللون. قال الصبي إنّ الأهل يحبونه لكنه لا يرغب بالعودة إلى المنزل ولا يحب المدرسة.

النتيجة: استنتج المرشد أنّ غريغوري يشعر بالقصور والرفض من أهل متسلطين. يبرز قلق الصبي عندما يحتك بحادث اجتماعي علائقي, الآلية الوحيدة التي تستخدم للتحرر من القلق وتخفيفه آنذاك تقوم في خضوعية

الصبي ورضوخيته. وبالرغم من محاولة الصبي ابتلاع ضروب قلقه الجانبية، فإنّه يبدو عاجزاً عن هضمها. فهو قلق من خضوعيته وقصوره يحاول بين آن وآخر تأكيد نقيضها.

الفرضيـة: افترض أنّه في ظل الحدود المقامة للعب الجماعي يجب تشجيع غريغوري للقيام بالأعمال التي يحس في أعماقه أنّه يريد عملها, وذلك لدفعة للإحساس بالكفاءة، ولتحمل المسؤولية، والقيام بتحقيق ما يحس ضرورة أدائه، والتصدي لنزوات الآخرين الموجهة ضد إرادة الصبي عبر ظاهرتي: تعزيز الأنا واختبار الواقع.

الجلسة الثالثة:

الهـدف: أضفى المرشد صيغة على الموقف الإرشادي تتماشى مع الملاحظات والخطط الإرشادية للأولاد, فوضع الدمى التي تصور أهميتها, لاختبار فرضياته ولفت انتباه الأولاد إلى قواعد اللعب العادل.

جيمس: أقام المشهد وسأل رفاقه أن ينتظروا، في حين بدأ هو يرسم وبعد أن انتهى من الرسم دعا الصغار لمشاهدة المشهد الذي رسمه، فاستجاب له الأولاد لحظة صغيرة ثم تركوه، وحاول إرجاعهم اليه ففشل.

لاري: تطلع إلى جيمس وأنبه قائلا: أنت بليد؟

لاري:لا أحد يحبه.

جيمس: أنت لا تحبني يا لاري؟

لاري: كن طيبا سأحبك.

جيمس: أسف يا لاري.

المرشد: تشعر بالحزن يا جيمس لأنك آلمت لاري؟ (عكس المشاعر)

جيمس: أسف فأنا لم أقصد إيلامه.

راح الولدان يرسمان مشهدا آخر, وبقي غريغوري مع دمى الأهل يضغطها ويضربها ويناغي دون معنى.

المرشد: أنت لا تحبهم؟

غريغوري: هم لا يحبونني.

المرشد: أنت تشعر أنّهم لا يحبونك؟ (توجيه لتحمل المسؤولية)

غريغوري: إنّهم بلداء أضربهم فلا ينتقمون مني.

المرشد: أنت تشعر أن أهلك بلداء وأنت لا تحبهم لأنّهم يضربونك؟ (توجيه للتعبير عن المشاعر)

غريغوري: أهلي يشكون كثيراً لا يقولون سوى " اعمل هذا, لا تعمل ذاك".

المرشد: أنت تشعر أنّ أهلك يتدخلون كثيراً في أمورك ويسألونك كثيراً وأنت تتألم ولا تستطيع أن ترفض أوامرهم. (عكس المشاعر)

غريغوري: حبذا لو أستطيع , أأستطيع؟

المرشد: جرب.

غريغوري: يضرب الدمى ويقول بأصوات أقرب إلى المناغاة " أعمل ", " لا تعمل ". (التبصر بمشكلته)

الملاحظات

-بدأ العدواني جيمس التبصر بذاته وتوجيه سلوكه بالسيطرة عليه , واحترام الآخرين وقواعد اللعب.

-أخد غريغوري يفرغ عدوانيته المدفونة والتبصر بمشكلته، فمارست أنآه قدراً رمزياً من القوة وأحس ببعض الكفاءة.

-وقف لاري شأن غريغوري للدفاع عن نفسه ضد تسلطية قرينه جيمس فأعطى مثالاً رائعاً لغريغوري ليحرر نفسه , ولقنه درساً جيداً لضبط سلوكه العدواني.

الجلسة الرابعة:

هيأ المرشد الموقف باختلاف بسيط عن قبل موفراً قدرا من الحرية والعفوية للفرد.

التقط لاري الدمى الملونة التي تمثل الأهل وضربها بعنف ثم قذف بها إلى أرض الغرفة.

المرشد: أنت لا تحب هؤلاء الناس وتحس برغبة قوية لتحطيمهم لأنّهم سيئون.

لاري: إنهم بلداء وأنا لا أحبهم , ثم التقط الدمية البيضاء وقذفها إلى الأرض واحتضن الدمية الزنجية.

المرشد: أنت تشعر أنّ هؤلاء يحبون الأولاد أكثر مما يحبهم أولئك (الزنوج) وتود لوكانوا هم أهلك. (فهم، تقبل، عكس، تبصر).

لاري: فهم يحبون الأولاد ويعاملونهم برفق أكبر، وبدا الصغير مكتئباً (صراع) وقذف بهم بعيداً والتقط دمى الأهل الملونين (إثم).

المرشد: تتألم لأنك رفست الدمى وتريد أن تكون لطيفا معهم؟

لاري: أحياناً يكونون طيبين.

المرشد: تشعر أنّهم طيبون أحيانا.ً

التقط جيمس الدميتين (الأهل البيض) وأعطى الطفلة الصغيرة لغريغوري وصبياً وبنتاً (بيضاء) للاري، وقال الأسرة على الشاطئ، فحمل غريغوري دمية الطفلة الصغيرة وشدها إلى الولد بنزوة ظاهرة مجبراً إياها على خضوعية أو إتكالية قسرية.

قال غريغوري بلسان البنت الصغيرة " لا تسبح بثيابك يا والدي (جيمس) ".

جيمس: أنا لا أفعل، فلقد خلعت ثيابي فقط.

غريغوري: حسناً، والتفت إلى الأم (لاري) وقال لا تخلعي ثيابك، لا تسبحي الآن.

لاري: ولما لا؟

غريغوري: لأنّني لا أريد أن تسبحي مع والدي (أوديبية).

المرشد: أنت ترفض أن تتركها تسبح مع والدك؟

غريغوري: نعم لأنّه فعل سيئ تماما.

لاري: (بلسان الأم) إنه بحر وكلّ النساء تسبحن مع الرجال يجب أن أتمتع بوقتي أيضا.

المرشد: تشعر أنّه لا بأس إن سبحت المرأة مع الرجال؟

لاري: بالطبع إنه لا بأس.

غريغوري: كلّا لا يجوز وألتفت إلى المرشد أمنعها أن لا تفعل.

المرشد: أمنعها أنت بنفسك (لدفعه إلى اختبار الواقع في أنا قوية).

غريغوري: لا تسبحي يا ماما, من فضلك لا تسبحي.

لاري: بل سأسبح، وبدأ يدفع الدمية لتسبح.

غريغوري: لا باس إسبحي يا ماما, لكن ابتعدي عن بابا, ثم ترك الشاطئ ومعه دمية الأم يعصرها بنضرة عصبية بادية.

المرشد: أنت خائف أن تذهب أمك للسباحة مع الرجال.

غريغوري: لن اتركها, تستطيع أن تسبح فيما بعد.

المرشد: أنت خائف أن يمسك بها والدك.

غريغوري: نعم، سوف يعصرها يعضها ويقتلها.

المرشد: أنظر إلى الرجل هناك, إنه لا يعصر السيدة (اختبار الواقع).

ريغوري: لكنه سيعصر هذه.

المرشد: جرب قد يكون الرجل قد تغير, وحتى إن هو امسكها فهو لن يقتلها.

غريغوري: سأجرب. ووضع الدمية في الماء وبدا سعيدا للنتيجة (اختبار للواقع, تقوية الأنا).

حمل لاري دمية البنت وسحبها إلي الماء ثم قال : "إنها لا تجيد السباحة وهي على وشك أن تغرق, سأنقذها." سحبها وصاح "أنقدتها ".

المرشد: أنت لا تحس أنّها تستطيع أن تسبح جيداً.

لاري: بمساعدتي تستطيع.

المرشد: أنت سعيد, فقد أنقذتها علمتها السباحة.

لاري: (بفرح ظاهر) نعم, ثم وضع الدمية في الماء وتمدد علي الأرض قائلا: (الرئيس ك(مثل الدور)) مات وبدا عليه الاكتئاب.

المرشد: تخاف أن تموت مثل الرئيس ثم تذهب تختفي بعيدا بعيداً.

جيمس: الرئيس لم يمت, ذهب إلي الجنة وهناك يكون حيا مرة أخرى.

غريغوري: وسيرجع إلى هنا.

لاري: (متمدداً دون حراك أو صوت) فألقى الأولاد كلّ الدمى وطلبوا إليه أن يرجع إلى الحياة، وبعد خمسة دقائق نهض، وقد زالت عليه الكآبة والشحوب.

المرشد: تحس بالارتياح إذا عدت إلى الحياة.

لاري: أنا سعيد لم أبقى بعيدا بعيدا من هنا.

المرشد: أنت تكره أن تكون بعيدا عن هنا.

جيمس: لكنه لم يمت، لم يذهب بعيداً.

غريغوري: سوف تقتل وتموت، ولن ترجع إلينا.

المرشد: أنت تحس أن أحدهم سيقتله وأنه سيذهب بعيدا ولن يرجع إلى هنا؟

غريغوري: نعم.

لاري: (لغريغوري) لكن لماذا يقتلني الناس ليست سيئاً.

جيمس: لا يستطيعون أن يقتلوه, الشرطة والقانون والقواعد كلّها لحمايتنا.

لاري: صمت, الشرطة أوقفت أوزوالد قاتل الرئيس.

المرشد: أنت مرتاح لأنّ القانون والشرطة تحمينا وأنّ أحدا لن يقتلك.

غريغوري: قواعدنا عملت على حمايتك منا يا لاري.

جيمس: نعم, أنا اذكرأني آلمته، والمرشد ذكرني بالقواعد فتوقفت.

لاري: جميل أن تكون لنا قواعد.

المرشد: أنت تشعر بالطمأنينة لأنّ لا أحد سيقتلك ويرسلك بعيداً.

وبدأ جيمس بالرسم ولعب غريغوري ولاري لعبة الأم وطفلتها, ولبس لاري قناع الأم وأمسك سيجارة طويلة (قلم) وسأل غريغوري أن يلبس قناع الطفلة.

لاري: أنا أمك تأدب ولا تخرج للشارع.

غريغوري: أنا متأدب يا ماما أنت تقولين دوما " تأدب...أفعل هذا...لا تفعل ذاك " والتفت إلى المرشد وقال" أطلب إليها أن تتوقف أرجوك ".

المرشد: أطلب منها أنت. (توجيه لتحمل المسؤولية)

غريغوري: إنها لا تصغي إلي, اسألها أرجوك.

المرشد: تشعر أنّها تضايقك ولا تصغي إليك إسألها ثانية, فالتفت غريغوري صوب الأمّ، وقال: ماما أصغي إلي أرجوك لا تضايقيني أنا ولد طيب, أحب أن اذهب إلى الشارع لا تمنعيني إني ذاهب للشارع وذهب إلى زاوية الغرفة وارتاح، إذ أنّ الأم الدمية لم تؤنبه.

غريغوري: (بفرح) أستطيع أن اذهب إلى الشارع وأن ألعب ولا أحد يمنعني.

المرشد: تحس أنّك قوي وترغب أن تكون قادراً على فعل ما تريد.

المرشد: جميل، جميل جداً.

وفيما كان لاري يجري في الغرفة تعثر بالمشهد الذي أقامه جيمس لنفسه.

جيمس: ماذا تفعل يا لاري حطمت صوري، أنت قبيح لماذا لا تهدا أو تترك كلّ واحد هادئاً.

المرشد: (لجيمس) أنت منزعج لأنّ لاري حطم أشياءك وأنت تشعر أنّ الواحد يجب أن يحترم الآخرين ويتركهم في هدوئهم. (عكس المشاعر)

جيمس: نعم لكن لاري القبيح أزعجني.

لاري: قذف القناع على الأرض بقوة وغضب صائحاً أنت يا أمي القبيحة فعلت كلّ هذا السوء. أنا آسف يا جميس.

المرشد: تشعر أنّ الأم هي التي أزعجت جميس وأنت غاضب عليها وقد ضربتها.

لاري: نعم أنّها دوماً كذلك.

المرشد: تشعر أنّها تزعج الناس وتثير الكرب.

لاري: أنّها مثل أمي تماماً.

المرشد: أنت لا تحبها لأنّها مزعجة ومثيرة للكرب مثل أمك.

لاري: نعم, ولكن ليست قبيحة دوماً. (الإثم)

المرشد: تشعر أنّ أمك أحياناً عادلة.

لاري: نعم عندما لا تكون ثملة.

الجلسة الخامسة:

هيأ المرشد الموقف كعادته, اقترح جيمس رحلة إلى بنسلفانيا. رتب الكراسي مقيماً منها قطاراً. نادى على الركاب. عمل جيمس سائقاً نادى على الناس في المحطات وأعطاهم توجيهات عن الرحلة وقصدها. جلس لاري على القطار محتضناً الدمية السوداء وحركها حتى تعبر عن ملامح مفرحة.

المرشد: تشعر بالسعادة إذ تجعلها لطيفة.

لاري: نعم. لا أحبه عندما لا يكون لطيفاً. وبدا عليه اليأس.

المرشد: يضايقك أنّه لا يبقى لطيفاً وحياً.

لاري: نعم إنه بليد جدا. قذفه والتقط الدمية البيضاء وربت عليها بلطف ثم قذفها. (صراع) **المرشد:** أنت لا تحب هذا الرجل أيضا. يضايقك إنك لا تعرف أي الرجلين هو الطيب. (تبصر في محاولة لحل الصراع)

لاري: يضايقني حقاً. لكن هذا (والتقط الدمية الملونة) سأجعله طيباً. (ضربه وقذف به تحت عجلات القطار ثم التقطه ثانية وأخذ يربت عليه محاولاً دفعه لإبداء ملامح وتعابير مفرحة)، وبدا الصغير سعيداً.

المرشد: تشعر أنّك أدبته بإماتته وإحيائه. (فهم، تقبل، عكس).

لاري: نعم. أعتقد أن ليس له طريقة أخرى.

المرشد: أنت تشعر حقاً أن هذه هي الطريقة الوحيدة لتأديبه.

لاري: لا. أنني فقط لقنته درساً. (اختبار الواقع)

المرشد: تشعر أنّك أفهمته أنّك تستطيع إيذائه أيضاً وأنه هكذا يتأدب.

غريغوري: التقط دمية الأب ودفعها لامساك سائق القطار من ظهره. (اختبار للواقع وللأنا) والتفت، جيمس يفعل ما يريد وأنّه لا يخشى الوالد ولا أحد.

غريغوري: إنه قوي وشاطر جداً (مبدياً إعجابه بالملامح).

المرشد: تشعر أنّ جيمس قوي وشاطر وتأمل أن تكون مثله (دفعة للتقمص) ودون أن يجيب قذف غريغوري دمية الأب والتقط دمية الام واختبر قوة جيمس إزاء محاولات أخيرة لإمساكه من ظهره. لم يتغير موقف جيمس فبدأ غريغوري مزيداً من الإعجاب وأصبح جاهزاً للتقمص.

المرشد: تعتقد أنّ جيمس لا يخشى الأم أيضاً. إنه قوي وشاطر جداً ودوماً.

غريغوري: ما أجملها التفت حوله وجمع كلّ الدمى وسأل جيمس وضعها على القطار. فوافق جيمس فأبدا غريغوري فرحاً ظاهراً (تعزيز لقوة الأنا بمحاولة فرض إرادته على الوالد القوي بنفسه).

المرشد: تشعر بالسعادة لإحساسك بالقوة والشطارة وأيضا للقدرة. فجيمس نفسه لا يعصي أوامرك.

غريغوري: جميل أن يفعل المرء ما يريد فعله. وهنا بدا على جيمس عدم الرضا فيما يفعل فالتفت إلى المرشد فسأله امتطاء القطار.

المرشد: شكرا فأنا مشغول ولا أستطيع الذهاب.

جيمس: أرجوك شاركنا الرحلة.

المرشد: تشعر بالراحة لسماعي تعليماتك ومشاركتك الرحلة (تبصر) لكني مشغول. كان إصرار المرشد على الرفض محاولة حازمة لرفض اختبار كلّ ألوان الواقع الإيجابية والسلبية مصمماً خصيصاً لدفع جيمس إلى التبصر بسلوكه الرغبي لتعقيله وتوجيهه والسيطرة عليه. ويستطيع لاري وغريغوري أن يقويا أنانيتهما فقد علق لاري فوراً: سوف ابني قطاري ولكني سأذهب إلى كاليفورنيا.

المرشد: أنتما (لاري وغريغوري) تشعران بالسعادة لبناء قطركم الخاصة والذهاب إلى أماكن تحبانها.

لاري وغريغوري: (معاً) نحب ذلك.

لكن جيمس شعر بالأسى, نكص واعتدى وحاول منعهم من بناء قطرهم.

المرشد: (لجيمس) إنك غضبان لأنّهم يبنون قطرهم فلا يكون في قطارك ركاب.

جيمس: لن أتركهم يبنون شيئاً. لن أعطيهم الكراسي. وأمسك الكراسي. لكن الصبيان هزماه. فجلس كئيباً مع نفسه.

المرشد: تريدني أن أخبرك ماذا تفعل. حسناً فكر أنت (محاولة لتأكيد تطور الأنا وتقبل الواقع).

جيمس: نعم سأقيم قطارا أفضل.

المرشد: تعتقد أنّك ستبني قطاراً جيداً وأنّك تتركهم وشأنهم وسيكون قطارك أفضل من قطرهم.(تأكيد على تنمية التنافس في واقعية الأنا).

جيمس: صحيح تماماً.

المرشد: (لغريغوري) تشعر أنّك قوي وتبني قطارك وأن لا أحد يستطيع إيقافك عن ذلك وأنّك شاطر وقوي.

غريغوري: جميل, جميل, أنا قوي جداً وسأفعل ذلك دوماً. (تحول)

المرشد: (للاري) أنت تشعر بالراحة على مقعد السائق.

لاري: هنا جميل, سآخذ معي كلّ هؤلاء, مشيراً إلى دمى من الزنوج. (تقبل واضح للذات والعرق)

المرشد: تشعر نحوهم بالحب لأنّهم طيبون وتحب أن تأخذهم معك في رحلة إلى الجنوب (موطنهم).

لاري: سوف يكونون طيبين, إنهم على قطاري, (تأكيد التلاحم الفئوي كوسيلة للرد على التعصب المضاد وهو دليل تقبل الذات والعرق)

جيمس: وقد أنهى قطاره نظر إليه وهز رأسه بأسى.

المرشد: لست سعيداً في قطارك يا جيمس.

جيمس: إنه صغير جداً, لا أحبه أريد واحداً كبير, سآخذ الكرسي لكن كيف؟ عندي فكرة والتفت إلى غريغوري ولاري دعونا نبني قطاراً كبيراً جداً, لاري أنت المهندس, غريغوري أنت تجمع الدراهم, كلّا رد غريغوري بل أنا القبطان, طيب, طيب رد جيمس أنت القبطان لكن أنا السائق. (تفككت العدوانية والإنسحابية معطيةً محلها المسؤولية المنبثقة من إحساس قوي بقوة الأنا), وبعد أن بنى الصغار قطارهما قال جيمس: أريد أن أكتب "تكساس" على القطار فكيف تكتب تكساس يا سيد (المرشد).

المرشد: هنا تكتب كما تكتب.

جيمس: لكني أكتبها خطأ.

المرشد: تشعر أنّك تكتبها خطأ وتطلب مني العون, حسناً أكتبها وسوف نرى كيف نصححها. (تجنب المرشد فرض التصحيح, وترك للصبي أمر الشعور الطوعي بضرورة التعاون في مجال تدخل الراشد إذ لا يجوز أن نعزز سلبياً ما بني من تواصل وتعاون)

جيمس: لغريغوري, كيف تكتبها يا قبطان؟ فكتبها غريغوري وعلقها جيمس على مقدمة القطار. (ينظر إلى تعاون الصغار كأمر إيجابي تماماً)

في نهاية الجلسة نظر جيمس إلى التقويم وحاول معالجته لوضع التاريخ الصحيح ولما فشل التفت بصبر نافذ إلى المرشد وسأله العون.

المرشد: أقرالتعليمات يا جيمس, (محاولة تأكيد المسؤولية الذاتية).

جيمس: قرأتها ولم أفهمها.

المرشد: اقرأها مرة أخرى (محاولة تأكيد أنّ المسؤولية والفهم يقومان على التأني).

جيمس: ها,ها, أدار ببطء, (قرأه)، أنا أعرف كيف أضع التـاريخ الآن. (تنمية مهـارة التصنيف والكفاءة)

الملاحظـات:

☜ تعلّم جيمس كيف يسيطر على نزواته المتعارضة مع الآخرين والمعادية لوجودهم.

☜ أضحى لاري وغريغوري مسؤولين قادرين على المجابهة واللامبالاة بالمطالب التسلطية الجامحة التي يقذفهم بها الأهل الكبار. إن الصبيان الآن يشعرون بالقدرة والكفاية وبقدر رفيع من الثقة بالذات ولديهم إحساس سوي بالواقع وتلوناته السلبية والإيجابية، كما أن لديهم القدرة والاستعداد لتقبل الشيء واحتماله وتحسينه. أوقف الإرشاد وأعيد الصغار إلى صفوفهم.

التعليـق : لقد حقق الإرشاد باللعب هدفه في عدة نقاط:

- **العلاقة الإرشادية:** بدا جليا أنّ وجود الأطفال الآخرين خلال اللعب الإرشادي يعمل على تخفيف التوتر ويحفز على النشاط والمشاركة اللذين ينبعان بعفوية جماعية تطغى على الأولاد، واتضح الأمر في الصغيرين الإنسحابيين لاري وغريغوري في ربط ذاتهما بالمجموعة وبالمرشد.

- **التقمص:** لم يتقمص الصغار المرشد فحسب بل إنهم تقمصوا وبنفس القوة أعضاء المجموعة الآخرين، وحقق كلّ من الإنسحابي وشديد الحركة توازناً أصح بين تخيلات عوالمهم الداخلية وبين وقائع العالم الخارجي.

- **التفريغ:** وفر إرشاد اللعب الجمعي وسيلتين للتفريغ هما اللعب والحوار. فلقد تم استخدام كلّ من الوسائل الرمزية المتوفرة بطريقة أو بطرق حققت كلّ حاجات الأطفال أو أكثرها. وقدم اللعب الجمعي تفريغاً حياً وملائماً ومثالاً للمشاكلّ المحتسبة، فانخرط مثلاً غريغوري الإنسحابي في الفعاليات الجمعوية التي كان يحن إليها ويخشاها، انخرط مشاهداً أولاً ومشاركا ثانياً.

- **التبصر:** اكتسب الأولاد وعياً داخلياً بأنفسهم وبعلاقاتهم مع الأشخاص الدالين والأساسيين في حياتهم بسبب النمو المتصاعد للأمن الداخلي. وكان التبصر أغلب الأحيان امتدادا سلوكيا للمعاناة في تحقيقه دون الحاجة إلى الإيضاح أو التفسير فأجبر الأولاد على إعادة تقويم سلوكهم في ضوء ردود فعل أقرانهم والانعكاسات التي مارسها المرشد.

- **التصعيد:** هدف اللعب الجمعي إلى تنمية التصعيد في إطار المعايير والتوقعات الاجتماعية. لوحظت القدرة على تقبل بعض النزوات البدائية المكبوتة، وإكراه بعضها على التفريغ وتصعيد أكثرها منذ الوهلة الأولي للعب.

الخلاصة

حقق الإرشاد باللعب نتائج مذهلة إلى درجة أنّ المعلمة قالت: لقد سمعت الكثير عن الإرشاد الجماعي وعن اللعب الجمعي ولم أثق بما سمعت فلم أحاول تجربته أما الآن فلدي ما يبرر القيام بثقة مطلقة بهذا النوع من الإرشاد

ولقد تغير الأولاد وإنني أستطيع القول إن جيمس لم يعد جيمس إنه جيمس الطيب وكذلك لاري وغريغوري كلاهما تغير.

الخاتمـة:

تتضح الأهمية العلمية والعملية لأسلوب الإرشاد الجماعي باللعب في المؤسّسة التربوية (الابتدائية) وفي مؤسّسات رياض الأطفال، بالإضافة إلى المؤسّسة التربوية الأولية ألا وهي الأسرة. إذ تبين من هذا المقال كيفية استخدام هذا الأسلوب بأساليبه وفنياته في إدارة بعض الجلسات الجماعية من خلال عرض مثال عملي عن الإرشاد باللعب لدى الأطفال في أحد المدارس الأمريكية، بهدف اتخاذه كنموذج وطريقة يمكن إتباعها في إرشاد الأطفال في مدارسنا وفي مدارس رياض الأطفال بشكل غير مباشر، وتعديل سلوكهم، وعلاج بعض المشكلات السلوكية والانفعالية التي قد تظهر لديهم، بالإضافة إلى استخدامه لتنمية جوانب شخصية الطفل بتوظيفه في التربية والتعليم بشكل رسمي كما ناد به المربين أمثال روسو وفرويل ومونتسوري وبياجيه. وقد أدخل اللعب الآن رسميا للمدارس الابتدائية في كلّ من فرسا وإيطاليا والهند والبيرو، وغيرها، وأنشأت مدارس تستخدم اللعب في التعلّم سميت بمسميات مختلفة مثل: مدارس المرح ببريطانيا، تعاونية الأطفال في كاليفورنيا، الغرفة البيضاء، وغيرها.

المراجع:

1 – إبراهيم، عبد الستار وعسكر، عبد الله (1998)، **علم النفس الإكلينيكي (مناخ التشخيص والعلاج النفسي)**، ط 2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

2 – أبو عطية، سهام درويش (1997)، **مبادئ الإرشاد النفسي**، ط1، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

3 – الأحمد، أمل ومنصور، علي (2011)، **سيكولوجية اللعب**، سوريا، جامعة دمشق.

4 – أحمد، مصطفى حسن (1996)، **الإرشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين**، ط1، الأمل للطباعة والنشر.

5 – أسعد، ميخائيل إبراهيم (1991)، **المرشد في العلاج النفسي**، ط 2، بيروت، دار الأفاق الجديدة.

6 – الببلاوي، إيهاب وعبد الحميد، أشرف محمد (2002)، **الإرشاد النفسي المدرسي (إستراتجية عمل الأخصائي النفسي المدرسي)**، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

7 – حافظ، أحمد خيري ومحمود، مجدي حسن (1989)، **أثر العلاج النفسي الجماعي في تخفيض القلق والسلوك العدواني وازدياد الثقة بالنفس وقوة الأنا لدى جماعة عصابية (دراسة تجريبية)**، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة، العدد 10، ص: ص40-45.

8 - خير الزراد، فيصل محمد (1988)، **علاج الأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية**، ط 2، بيروت، دار العلم للملايين.

9 - الزغبي، أحمد محمد (1994)، **الإرشاد النفسي (نظرياته، اتجاهاته، مجالاته)**، عمان/ الأردن، دار زهـران للنشر والتوزيع.

10 - زهران، حامد عبد السلام (1998)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، القاهرة، عالم الكتب.

11 – سري، إجلال محمد (2000)، **علم النفس العلاجي**، ط 2، القاهرة، عالم الكتب.

12 - عبد الفتاح، كامليا (1998)، **سيكولوجية العلاج الجماعي للأطفال**، القاهرة، دار قباء للنشر والتوزيع.

13 - عطية، عبد الحميد وجمعة، سلمى محمود (2001)، **العمل مع الجماعات الدراسية والعمليات**، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

14 - عيسوي، عبد الرحمن (1984)، **العلاج النفسي**، بيروت، دار النهضة العربية.

15 - عيسوي، عبد الرحمن (1997)، **العلاج السلوكي**، بيروت، دار الجامعة.

16 - فريد مان، وليم هـ (1997)، **ممارسة العلاج الجمعي**، (ترجمة) ناصر بن إبراهيم المحارب، السعودية، النشر العلمي والمطابع.

17- فهمي، محمد سيد (1998)، **التحليل في طريقة العمل مع الجماعات**، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

18- القذافي، رمضان (1992)، **التوجيه والإرشـاد النفسي**، ط 1 طرابلس، دار الرواد.

19 - موسى، رشاد عبد العزيز ومحمود، محمد يوسف (2000)، **العلاج الديني للأمراض النفسية (أثر الدعاء كأسلوب إرشادي نفسي في تخفيف حدة بعض الاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من طالبات الجامعة الملتزمات وغير الملتزمات دينياً)**، ط 1، القاهرة، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.

20 - مياسا، محمد (1997)، **الصحة النفسية والأمراض النفسية والعقلية وقايةً وعلاجاً**، ط 1 بيروت، دار الجيل.

21 - النابلسي، محمد أحمد (1991)، **مبادئ العلاج النفسي ومدارسه**، بيروت، دار النهضة العربية.

خصائص الذاكرة البصرية

لدى المعاقين سمعيا

أ. عطال يمينة

قسم العلوم الاجتماعية

جامعة باتنة

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى تحديد خصائص إحدى أهم العمليات العقلية الضرورية في الحياة اليومية والتعليمية للأشخاص المعاقين سمعيا وهي الذاكرة البصرية، حيث يعتقد أنّ هذه القدرة المعرفية متطورة ومتفوقة لدى هذه الفئات مقارنة بالعاديين، وذلك لأنّ القدرات المعرفية الأخرى ترتكز بشكل أساسي على اللغة، لكن الدراسات التي تناولت هذا النوع من الذاكرة لدى فئات المعاقين سمعيا جاءت متباينة النتائج، فبعضها يؤيد فكرة تفوقهم في هذا المجال، وبعضها لم تسجل فرقا بينهم وبين العاديين، بينما ذهبت أخرى إلى أنّ المعاقين سمعيا يسجلون ضعفا في بعض جوانب ومكونات هذا النوع من التذكّر.

Summary:

This presentation aims to identify the characteristics of one of the most important mental processes necessary in daily life and in education for people with acoustic disabilities; which is the visual memory, where it is believed that this cognitive ability is advanced and superior compared with normal people and that's because the other cognitive abilities based mainly on the language, but studies that dealt with this type of memory in deaf groups found different results, some of them support the idea of their superiority in this field and some of them didn't record any difference between them and the normal people while the other view see that the hearing handicapped records weakness in some aspects and components in this type of remembering.

المقدّمة:

من الأمور التي شغلت منذ وقت مبكر المهتمين بفئة المعوّقين سمعيا، والقائمين على تربيتهم وتعليمهم، بالإضافة إلى تأثير هذه الإعاقة على الوظيفة اللغوية، هي تأثيرها على العمليات المعرفية الأساسية والضرورية في عملية التعلم وخاصة عمليات الذاكرة، وقد قاموا في أول الأمر باختبار هذه العمليات باستعمال اختبارات خاصة بالعاديين تستخدم بشكل كبير اللغة فلاحظوا أنّ المعوّقين سمعيا يسجلون تأخر كبيرا ونتائج ضعيفة مقارنة

بالعاديين، فتنبهوا إلى أن هذا النوع من الاختبارات لا يصلح لهذه الفئات التي لا تمتلك الوسيلة الاتصالية التي يمتلكها العادي، وبالتالي لجئوا إلى نوع آخر من الاختبارات لا تعتمد على اللغة سواء في التعليمة أو في الاستجابة.

ومن هنا ظهرت الدراسات التي اتهجت إلى دراسة عمليات الذاكرة البصرية، باعتبار أنها عملية لا تتأثر بغياب اللغة أو فقدان السمع لأنها تعتمد بشكل أساسي على حاسة البصر السليمة لدى هؤلاء، فتعرف الذاكرة حسب موسوعة علم النفس والطب النفسي على أنّها: "القدرة على إحياء الخبرة الماضية، وهي قدرة قائمة على أساس عمليات عقلية منها التعلم أو التسجيل أو الاحتفاظ والاستدعاء أو الاسترداد " (**جابر والكفافي**، 1992، ص: 2133)

والذاكرة هي عملية معرفية تتضمن نقل الخبرة الماضية إلى الحاضر، وتتضمن 3 عمليات أساسية هي: التسجيل أو الترميز، التخزين أو الاحتفاظ، والاسترجاع.

فالترميز هو مجموعة الوسائل والطرق المستعملة من طرف العضوية التي تسمح بتحويل الآثار الإدراكية وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى في شكل مناسب من أجل تذكّرها فيما بعد. (Maurice et al, 1995, P:196

والذاكرة البصرية مفهوم قليل الاستعمال بين الباحثين والمؤلفين حتى أنّه لم تعط له تعريفات واضحة ودقيقة، نظرا لاهتمامهم أكثر بالذاكرة السمعية لأنّها أساس الاكتسابات اللغوية وبالتالي التعلم والاتصال، لكن هناك بعض الباحثين الذين حاولوا إعطاء تعاريف دقيقة لهذا المفهوم، نذكر بعض هذه التعاريف فيما يلي:

فيعرّفها سامي ملحم بأنّها: "القدرة على استرجاع، أو تمييز وإعادة تكوين مواد سبق عرضها أو التعرض لها بصريا" (**ملحم**، 2000، ص: 337)

أمّا محمد كامل فيقول: "تقوم عملية طبع وتسجيل المعلومات بها على أساس النظام السمعي البصري، والحس والمخيلات الأخرى، فتذكّر التمارين الرياضية مثلا يقوم على تكامل الصورة البصرية للتمرين ككل " (**كامل**، 1991، ص: 174)

ويعرّفها أنور الشرقاوي بأنّها: "القدرة على تذكّر تركيب أشكال وموضعها واتجاهها" (**الشرقاوي**، 1992، ص: 151)

أمّا بيفيو (Paivio) فيستخدم مفهوم النظام التصويري (le systéme imagé) بقوله: "هو النظام الذي تكون فيه المعلومة المخزنة حول الصورة أو الشيء مماثلة ولها نفس خصائص هذه الصور أو الأشياء". (Vender Linden, 1989,P: 26)

إنّ أغلب هذه التعاريف تتفق على أنّ الذاكرة البصرية، هي القدرة على استرجاع المعلومات البصرية الماضية (صورة، أشياء، حركات.... إلخ) في صورة مماثلة للصور الأصلية، فهي القدرة على الاحتفاظ بالخصائص الفيزيائية الظاهرة للمثيرات المرئية واسترجاعها في صورتها الحقيقية.

أمّا مفهوم الإعاقة السمعية إذا يعني أي اضطراب في السمع مهما كان نوعه أو درجته، فهو بذلك يضم كل المفاهيم الأخرى من ضعف السمع، الصمم والصم–البكم .

ويذهب تيبو وروندال (Thibaut et Rondal) إلى وضع تعريف أدق لهذا المصطلح حيث يقولان:"إنّ الأصم هو الشخص الذي يكون سمعه المتبقي 70 ديسبل أو أكثر، وهذا يجعل من المستحيل فهم الكلام عن طريق الأذن فقط، مع أو بدون معينات سمعية". (Thibaut et Rondal,1996,p:270)

وعرف اللقاني والقرشي ضعاف السمع بأنّهم: "الأفراد الذين يشكون ضعفا في السمع وفي قدرتهم على الاستجابة للكلام المسموع، استجابة تدل على إدراكهم لما يدور حولهم، شرط أن يقع مصدر الصوت في حدود قدرتهم السمعية". (**اللقاني والقرشي**، 1994، ص: 16)

أمّا عن تأثير الإعاقة السمعية على قدرات التذكّر البصري، فقد انقسمت الدراسات في هذا المجال إلى اتجاهين بارزين، اتجاه اهتمّ بدراسة أثر غياب اللغة لدى فئة المعوّقين سمعيا على نتائجهم في اختبارات التذكّر اللغوية، أمّا الاتجاه الثنائي فقد اهتم بدراسة الذاكرة البصرية، أي قدرات التذكّر للمعلومات غير اللغوية.

- دراسات حول أداء المعوّقين سمعيا في الاختبارات اللغوية للذاكرة:

نظرا لأهمّية اللغة في عمليات التذكّر من ترميز وتخزين حتى في عملية الاسترجاع، فقد ذهب بعض الباحثين إلى اختبار أثر غياب اللغة لدى فئة المعوّقين سمعيا على نتائجهم في اختبارات تذكّر معلومات لغوية (حروف، كلمات، نصوص... إلخ)

ففي دراسة لـ: إريليش وبراموند ((Ehrilich Et Bramand 1973 - 1974 حول أثر الممارسات اللغوية على التذكّر لدى فئة المعوّقين سمعيا، قاما بمقارنة 30 طفلا أصما يتراوح سنهم بين 7 سنوات ونصف، 10 سنوات و13 سنة ونصف مع 54 طفلا عاديا يتراوح سنهم بين 7 سنوات ونصف، 10 سنوات و13سنة ونصف، حيث طلب منهم تذكّر قائمة من الكلمات تعرض عليهم بواسطة شاشة، تذكّرا فوريا، ثم بعد 15 يوما تذكّرا حرا، فوجد الباحثان أنّ المعوّقين سمعيا يتفقون على العاديين من نفس العمر في اختبار التذكّر الفوري، أما المعوّقين سمعيا الكبار فهم متأخرون في اختبار التذكّر الحر. (Busquet et Mottier, 1978, p: 8)

رغم أنّ نتائج هذه الدراسة تبين تفوق المعوّقين سمعيا في التذكّر الفوري للكلمات وتأخر الكبار في اختبار التذكّر الحر، فإنّها لم تقدم تفسيرا واضحا لهذه النتائج، كما أنّها لم توضح الطريقة التي يجيب بها المفحوصين، هل هي شفوية أم كتابية أم إشارية (لغة الإشارات)، وقد وجد كونراد (Conrad, 1970 - 1979) نتائج معاكسة لنتائج هذه الدراسة.

فقد لاحظ كونراد أنّ المعوّقين سمعيا يظهرون خلطا في اختبار التذكّر الفوري لترتيب حروف مقدمة كتابيا، فبعض هؤلاء الأطفال يرتكبون أخطاء أكثر (مثل العاديين أيضا) عندما تكون قوائم الحروف متوافقة في النطق (rime) مثل: V.D.G.B على عكس قوائم الحروف غير المتوافقة نطقيا مثل: R.L.Z.A وحسب الباحث فهؤلاء

الأطفال يستخدمون إذن الحلقة الفونولوجية la Boucle phonologique)) التي تكلم عليها بادلي - Lopot)
Froment et Clerebaut, 1999, p: 305)

ففي دراسة لـ: كامبال ووراي ((Compbell et Wrigh, 1990 أوضحت أنّ كفاءة الأطفال العاديين تكون كبيرة عندما تكون الكلمات المطلوب تذكّرها متوافقة نطقيا (rime) مثل (Eye - Fly) وفي المقابل فإنّ الأطفال المعوّقين سمعيا لا يبدو أنّهم يستخدمون هذه الاستراتيجية كعامل مساعد للتذكّر، حيث أنّ نتائجهم في اختبارات تذكّر كلمات غير متوافقة نطيقا تكون متساوية مع العاديين، وقد قام الباحثان أيضا بدراسة أثر طول الكلمة على تذكّر مجموعة من الصور، فالأطفال العاديون يقومون بهذه المهمة باللجوء إلى الكلام الداخلي (التسميع الذاتي). وهذا ما يجعل تذكّرهم للكلمات الطويلة ضعيفا، على عكس تذكّرهم للكلمات القصيرة، بالمقابل فهما لم يلاحظا هذا الميل للكلام الداخلي لدى فئة المعوّقين سمعيا إلا إذا طلب منهم تذكّر هذه القوائم بتسمية كل الأشياء، بصوت مرتفع بدلا من صف هذه الصور. (Lopot - Froment et Clerebaut, 1999, p: 306)

فالمعوّق سمعيا إذن، لا يلجأ إلى نفس الاستراتيجيات التذكّرية التي يلجأ لها الطفل العادي في الاحتفاظ بالمعلومات اللغوية، وهذا ما بينته أيضا دراسة لـ: لورانت (Laurent 1996)، حول إستراتيجيات تذكّر اللغة المكتوبة لدى فئة قراء معوّقين سمعيا يتراوح سنهم بين 9 إلى 11 سنة و14 إلى 16 سنة.

استخدم الباحث أربع اختبارات، الأول اختبار بصري قصير المدى عبارة عن عرض 5 كلمات والثاني اختبار بصري طويل المدى عبارة عن عرض قائمة من الكلمات الملموسة والمجردة، والاختبار الثالث اختبار لفظي قصير المدى عبارة عن أشباه كلمات (pseudo - mot)، والاختبار الأخير لفظي طويل المدى عبارة عن قراءة نص ثم التعليق عليه.

وقد أوضحت النتائج ما يلي: في الاختبار الأول سجلت الأخطاء لدى 75 % من حالات المعوّقين سمعيا مقابل 50 % لدى العاديين، أما الاختبار الثاني يلاحظ لدى كلا الفئتين أنّهم يلجأون إلى خلق علاقات دلالية بين المصطلحات الملموسة والمجردة مثل: (Lapin / vite, Gentil / maman) ولوحظ لدى المعوّقين سمعيا الكبار أنّ هذه العلاقات أو الترابطات تكون ذات طابع صوتي أو بصري مثل: liberté / Beauté / gaieté، وذات طبيعة مختلفة صوتية ودلالية لدى العاديين مثل: collège / immeuble، أما الاختبار الثالث، فقد لوحظ أنّ قدرات الأطفال المعوّقين سمعيا كانت منخفضة عن العاديين، وفي الاختبار الأخير وجدوا أنّ كلا من المعوّقين سمعيا والعاديين يستطيعون استخدام استراتيجية دلالية طويلة المدى، وكانت نتائجهم تدل أيضا على اختلاف تفسيراتهم. .Dumont, 1997, p: 63 - 65))

من هذه الدراسة نلاحظ أنّه في حالة اختبارات التذكّر قصير المدى، فإنّ نتائج الأطفال المعوّقين سمعيا تكون ضعيفة مهما اختلفت طبيعة التقديم (بصري/لفظي)، أما في اختبارات التذكّر طويل المدى، فنلاحظ أنّ كفاءاتهم متساوية تقريبا مع العاديين إلا أنّها تختلف في طبيعتها.

فالمعوّق سمعيا غير قادر على اللجوء إلى ترميز لفظي أو دلالي في حالة التذكّر قصير المدى، أما في حالة التذكّر طويل المدى فإنّه يلجأ إلى نوع من الترميز الدلالي، لكنه يختلف في طبيعته عن العادي.

ورغم أنّ هذه الدراسات تقدم لنا الكثير عن الاستراتيجيات التذكّرية للمعوّقين سمعيا، إلا أنّها لم تبين لنا مدى صحة هذه النتائج على كافة فئات المعوّقين سمعيا (ضعاف السمع، الصم، الصم- البكم)، وأنّ خصائص هذه العينات، تختلف كثيرا عن خصائص عينات المعوّقين سمعيا في بلادنا، من حيث: التكفل المبكر، التربية الخاصة (شفوية أم إشارية)، استعمال معينات سمعية متطورة، دون أن ننسى المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي لعائلات هذه الفئات، لذا يبقى تعميم نتائج هذه الدراسات أمرا يتطلب الدراسة.

- دراسات حول أداء المعوّقين سمعيا في اختبارات الذاكرة البصرية:

تقول فيرول: " نحن نمتلك اليوم معطيات كافية للإقرار بأنّ تكيف الشخص لإعاقته السمعية الولادية يقوده إلى تفضيل أسلوب معرفي (style cognitif) خاص، يستعمل بطريقة أساسية المعالجة البصرية المكانية للمعلومة، وبطريقة أدق فالأصم صمما ولاديا عميقا يطور قدرات في الذاكرة البصرية المكانية أكبر من تلك التي لدى العاديين". (Virole, 2000, p:55)

فإذا ولد الأشخاص صما فإنّ هذا يقودنا إلى الاعتقاد بأنّ قدراتهم البصرية تحثهم على تطوير أشكال من الذاكرة والتفكير ذات أصل بصري، ومنذ القديم افترض أنّ الأشخاص المعوّقين سمعيا يطورون طرقهم البصرية لتعويض نقصهم السمعي، والمعارف الفيزيولوجية العصبية خاصة أعمال نيفيل (Neville) تؤكد الدور المهيمن لمثيرات المحيط، في تشكيل (أو تهيئة) الخصائص الوظيفية للمخ، وهذه الأعمال تكشف عن ليونة عصبية في تكوين مختلف الوظائف المعرفية. (Dumont, 1997, p:59)

والدراسات التي لدينا حول الذاكرة البصرية لدى المعوّقين سمعيا، لم تتبع منهجية واضحة في استعمال وسائل القياس وحتى في تحليل النتائج، كما أنّها اكتفت في أغلب الأحيان بالمقارنة بين المعوّقين سمعيا وبين العاديين من نفس السن، دون مراعاة للمتغيرات الأخرى، كالمستوى العقلي، الاجتماعي، الثقافي، وحتى اللغوي، وسنقسم هذه الدراسات إلى عدة فروع حسب الوسائل التي استخدمتها (صور، أرقام، أشكال... إلخ).

أ- الصور والأشكال والرسومات:

تعتبر اختبارات الصور أو الأشكال أو الرسومات من أكثر الاختبارات المستعملة لقياس الذاكرة البصرية، وكما هو معروف، فإن تذكّر الصور والرسومات يكون أسهل وأفضل من تذكّر الكلمات لدى العاديين، فكيف هو لدى المعوّقين سمعيا ؟

في دراسة لـ هابوزي (Habauzit 1949) من خلال عدة تجارب قام بها، أوضح أنّ المعوّقين سمعيا تختلف نتائجهم وتتباين حسب طبيعة الاختبارات المستعملة، فقد قام بتقديم ورقة بها صور لـ 12 شيئا مألوفا، ثم يطلب من المفحوصين أنّ يبينوا التغيرات التي حدثت على الأشياء أو في وضعياتها على ورقة ثانية تقدم لهم فيما بعد، بها

نفس الرسومات لكنها متغيرة نوعا ما، وقد تحصل المعوّقون سمعيا على علامة متوسطة تساوي 12 (من 24 كأقصى درجة)، مقابل 7 و8 للأشخاص العاديين (ذكورا وإناثا)، وفي تجربة أخرى له عرض على المفحوصين رسما جد معقد تتوضع عليه في أمكنة محددة دوائر، وبعد فترة من الملاحظة يقوم المفحوص على ورقة ثانية بها نفس الرسم الأول لكن لا يحتوي على تلك الدوائر، بوضع دوائر على الأمكنة التي كانت فيها في الرسم الأول، وفي تجربة أخرى قام بعرض 8 صور مبهمة على المفحوص ويطلب منه أن يتعرف عليها من بين 24 صورة أخرى تعرض عليه فيما بعد، وفي كلتا التجربتين وبالخصوص في التجربة الأولى يظهر المعوّقون سمعيا تأخرا ملحوظا مقارنة بالعاديين. (Colin, 1996, p:48)

إذن فالأطفال المعوّقون سمعيا يظهرون تفوقا في حالة اختبارات الصور التي لا تحتاج إلى تذكّر معلومات كثيرة عن خصائصها خاصة المكانية، أما في حالة تذكّر الخصائص المكانية لهذه الصور أو خصائص فيزيائية أخرى كما في حالة الصور المبهمة، فإنهم يظهرون تأخرا ملحوظا، وهذا يقودنا إلى الاعتقاد أنّ المعوّقين سمعيا لا يعتمدون فقط على التخزين البصري (الخصائص الفيزيائية) للصور وإنما قد يلجؤون إلى تخزين من نوع آخر هو التخزين الدلالي (إعطاء معنى لما يرونه)، وفي دراسة لبلار (1957) استخدم فيها اختبارا للرسم حيث يقدم للمفحوصين صورا لأشكال هندسية مختلفة مأخوذة من اختبار غراهام كاندال (Kendal -Graham) مدة زمنية معينة، ثم بعهدها يطلب منهم أن يعيدوا رسمها، فوجد أنّ المعوّقين سمعيا متفوقون بشكل واضح على العاديين. (Colin, 1996, p: 51)

وقد لاحظ بلار (Blair) أنّ الأطفال العاديين يقومون بترجمة ما يرونه لفظيا، فيقولون مثلا: هذه تشبه علبة، وتلك تشبه حرفا... إلخ. لكي يستطيعوا أن يتذكّروا ما رأوه بعدها بسهولة لكن المعوّقين سمعيا لا يستخدمون هذا النوع من الاستراتيجيات، فهم ينظرون ثم يرسمون، ويعتقد الباحث أنّ تفوقهم يعود إلى غياب اللغة لديهم، فتعليقات الأطفال العاديين عن الرسومات تشوه دقة إنتاجهم، فالصورة الموجودة في ذاكرتنا تكون مطابقة للواقع أكثر عندما لا تتداخل مع الصورة التي تثيرها استجاباتنا اللفظية. (Busquet et Mottier, 1978, p: 80)

وتفسيرات بلار هذه تتعارض مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة كونراد - Conrad, 1970) (1979 ودراسة لورانت (K. Laurent, 1996) التي تقول أنّ المعوّق سمعيا يلجأ أيضا إلى الكلام الداخلي للحفظ وإعطاء معنى لما يراه.

وفي دراسة لـ: غوتزنجر وهوبر (Goetzinger et Huber 1964) للذاكرة البصرية الآنية والمرجأة، قاما بمقارنة 30 مراهقا معوّقا سمعيا و30 مراهقا عاديا، وتمثل الاختبار في عرض صور هندسية لمدة 15 ثانية، ثم يطلب من المفحوصين إعادتها بعد 5 ثواني أو 10 ثواني، وقد تحصلا على النتائج التالية: أ - في حالة الذاكرة الآنية، لم يجدوا أي فرق بين المجموعتين مهما كان زمن العرض، ب - في حالة الذاكرة المرجأة فقد كانت النتائج متساوية لكلا الفئتين عندما تكون مدة عرض الصور طويلة، أما إذا كانت مدة العرض قصيرة فإن نتائج المعوّقين سمعيا تكون ضعيفة مقارنة بالعاديين.

وقد فسر الباحثان هذه النتائج بأنّ سبب نجاح المعوّقين سمعيا في اختبار الذاكرة الآنية يعود إلى طبيعة هذه الذاكرة التي تلعب دور مرآة عاكسة، حيث تكون الاستجابة سريعة، أما في حالة الذاكرة المرجأة فالمعلومات المستقبلة تخضع لعدة عمليات لخزنها، تعود في الغالب للممارسات اللسانية. (Busquet et Mottier, 1978, p: 89)

وقد قام ويثرو (withrow, 1968) أيضا بدراسة الذاكرة الآنية لدى هذه الفئات، فقارن بين 42 طفلا معوّقا سمعيا، و42 طفلا عاديا، يتراوح سنهم ما بين 8 إلى 12 سنة، وقد استخدم من أجل ذلك اختبارا يحتوي على صور مختلفة تمثل أشياء مألوفة، أشكالا هندسية وأشكالا ليس لها معنى، ويطلب من المفحوص أن يتعرف على 2 إلى 6 صور منها بعد أن تقدم له مدة زمنية معينة، بطريقة متتابعة أو متزامنة، وقد وجد أنّ العاديين متفوقون على المعوّقين سمعيا، فيما يخص تذكّر الصور المقدمة بشكل متتابع، لا المقدمة بشكل متزامن، وقد كانت نتائجهم في الاختبار على العموم متقاربة، وخلص الباحث إلى أنّ حفظ المعلومات المتتابعة تخضع لتأثير اللغة أكثر من حفظ المعلومات المقدمة بشكل متزامن لذا يجد المعوّقون سمعيا صعوبة في الحالة الأولى في تذكّر هذه الصور. (Busquet et Mottier, 1978, p: 89)

إذن، فالمعوّقون سمعيا يظهرون ضعفا في حالة التذكّر طويل المدى، وفي حالة تقديم المثيرات بشكل متتابع، ونحن نعلم أنّ في هاتين الحالتين يلجأ الشخص العادي إلى استخدام استراتيجيات تذكّرية تعتمد على اللغة (الذاكرة المفرداتية أو الدلالية) وعلى العكس في حالة التذكّر قصير المدى وتقديم المثيرات بشكل متزامن ففي هذه الحالة لا يحتاج الشخص العادي إلى اللجوء إلى ممارسات لسانية معينة، فقد كان المعوّقون سمعيا متعادلين مع العاديين، وربما تعطينا الدراسة التالية توضيحا أكثر عن الاستراتيجيات التذكّرية للمعوّقين سمعيا.

وهي دراسة بوتارد (Boutard 1991) حول الاستراتيجيات التي يستخدمها المعوّقون سمعيا في الحفظ، فقامت بمقارنة 13 طفلا معوّقا سمعيا و13 طفلا يعاني من تأخر لغوي معقد (الديسفازيا) و53 طفلا عاديا يتراوح سنهم بين 8 و11 سنة، وقد أخذ بعين الاعتبار نوع الاضطراب اللغوي ودرجة الصمم، وقد استخدمت الباحثة اختبارين أحدهما للذاكرة السمعية والآخر للذاكرة البصرية، وكان غرضها قياس الذاكرة العاملة، فاستخدمت في أول الأمر صورا تعرض على المفحوصين بطريقة متزامنة، ثم في المرحلة الثانية استخدمت صورا تعرض عليهم بطريقة متتابعة، وأخيرا قامت بتعليمهم صورا هندسية مختلفة، وقد وجدت الباحثة أنّ المعوّقين سمعيا يستخدمون استراتيجيات لفظية في اختبارات الذاكرة البصرية، حيث كانوا يحاولون إعطاء معنى للصور المقدمة لهم. (Dumont, 1997, p: 59 - 60)

يتضح من خلال هذه الدراسة أنّ المعوّق سمعيا يستخدم استراتيجيات لفظية في حالة الذاكرة العاملة في اختبارات الذاكرة البصرية مثل العاديين، لكنها لم توضح لنا هل كانت نتائجهم متأخرة أو متعادلة أو متفوقة عن العاديين.

إنّ نتائج هذه الدراسات متباينة، فأحيانا تقر بتفوق المعوّقين سمعيا في اختبارات تذكّر الصور أو الرسوم أو الأشكال، وأحيانا أخرى تقر بتأخرهم، حتى أنها لا تتفق على أنّ المعوّقين سمعيا يستخدمون نفس الاستراتيجيات التذكّرية التي يستخدمها العاديون، فكيف هي الدراسات التي استخدمت اختبارات من نوع آخر ؟

ب - الأرقام والمقاطع عديمة المعنى:

إنّ نتائج الدراسات التي استخدمت هذا النوع من الوسائل لقياس الذاكرة البصرية لدى المعوّقين سمعيا تختلف من باحث لآخر.

ففي دراسة لـ: فورث (Furth 1964) استعمل فيها سلاسل من الحروف ليس لها معنى، وقام بمقارنة 3 مجموعات، معوّقين سمعيا، عاديين، وحبسيين، تحتوي كل مجموعة على 10 أفراد، وسنهم 10 سنوات، باستعمال اختبار للتعرف على هذه الحروف من بين مجموعات متكونة من حرفين، عرضت بطريقة متزامنة ومتتابعة، فوجد الباحث أنّ الحبسيين يظهرون تأخرا طفيفا في كلتا الحالتين، أما الفئات الأخرى فقد كانت نتائجها متماثلة.

وقد استعمل فورث اختبارا آخر، عبارة عن مجموعة من الأرقام مأخوذة عن اختبار وكلسر للراشدين، في دراسة له مع أولسون، (Furth et Olsson 1966) حول 30 معوّقا سمعيا و50 عاديا، يتراوح سنهم بين 12 إلى 16 سنة، و16 عاديا من الراشدين، حيث كان عرض هذه الأرقام بطريقتين متزامنة ومتتابعة، وتكون الاستجابة بواسطة الكتابة، فوجد نتائج مخالفة لدراسته الأولى، حيث كانت نتائج المعوّقين سمعيا ضعيفة. (Busquet et Mottier, 1978, p: 86 - 87)

أما أوليرون (Oléron 1973 - 1974) فقد استخدم مقاطع ليس لها معنى، للمقارنة بين مجموعة من المعوّقين سمعيا والعاديين، يترواح سنهم بين 7 إلى 9 سنوات، وجد أنّ المعوّقين سمعيا يحرزون تفوقا عن العاديين. (Busquet et Mottier, 1978, p: 89)

ويفسر هؤلاء العلماء النتائج الضعيفة للمعوّقين سمعيا كما في تجربة فورث وأولسون إلى تأخرهم اللساني، أما في حالة تفوقهم فقد افترض العلماء أنّ المعوّقين سمعيا يعتبرون هذه المقاطع عديمة المعنى، أو الحروف تابعة للوسائل الدراسية، فهم بالتالي ملزمون بحفظها بشكل جيد، في حين أنّ الأطفال العاديين لا يهتمون كثيرا بهذه الوسائل (المقاطع أو الحروف)، ويعلمون أنّها تختلف عن المهمات الدراسية المعتادة، أما الأرقام فهي وسائل تحتاج إلى ممارسات لسانية، لذا فإن المعوّق سمعيا يسجل تأخرا فيها.((Busquet et Mottier, 1978, p: 82

إنّ هذه الوسائل ليس لها معنى ولا دلالة معينة، فهي لا تحتاج إلى كلمة أو لفظة تعبر عليها وبالتالي لا يلجأ الفرد من أجل تذكّرها إلى استخدام رصيده اللغوي، لذا اعتبرها الباحثون الذين اهتموا بالمعوّقين سمعيا من بين الوسائل المستخدمة في اختبارات الذاكرة البصرية، إلا أنّه يبدو من خلال نتائج الدراسات السابقة أنّها لا تصلح لهذا الغرض، فمهما كانت هذه الوسائل لا معنى لها، إلا أنّها تعتبر من الوحدات اللسانية) الحروف والمقاطع (والطفل العادي بحكم نموه اللغوي المتطور يستخدم هذه الوحدات بشكل دائم فهي من ضمن خبرته، أما المعوّق سمعيا فإن غرض التربية الخاصة هي أن يتمكن من هذه الوحدات الصغرى) الحروف (أولا قبل الوصول إلى الكلمات والجمل وبالتالي فهي تعتبر من البرامج الدراسية، ويجد المعوّق سمعيا صعوبة كبيرة فيها، فمن الطبيعي أن يكون الأطفال العاديون متفوقون عن المعوّقين سمعيا في هذه الحالة.

ج- مواقع الأشياء:

كما رأينا سابقا من بين خصائص التذكّر البصري القدرة على تذكّر مواقع موضع الأشكال والأشياء، لكننا نعلم أنّ الأطفال المعوّقين سمعيا يعانون من صعوبات في اكتساب المفاهيم المكانية- الزمانية، فكيف تكون نتائجهم في اختبارات تذكّر مواقع الأشياء ؟

لقد قام مورش (Morsh, 1936) بتجربة على حوالي 200 معوّقا سمعيا، و170 عاديا من كلا الجنسين، قدم لهم أشياء مألوفة) دبوس، سدادة، عود ثقاب(موضوعة في وضعيات معينة، ويقوم بعدها بتقديم أشياء أخرى شبيهة بالأولى حتى أنّه يمكن الخلط بينها،) مثلا: إبرة التي قد لا نميزها عن الدبوس)، ومن نفس العدد، ويطلب من الطفل أن يتعرف على الأشياء التي عرضت عليه في المرة الأولى وأن يضعها في وضعياتها الأصلية.

وقد وجد مورش أنّ المعوّقين سمعيا يظهرون تفوقا واضحا إلا أنّهم يخلطون كثيرا بين الأشياء مقارنة بالعاديين، ويقول كولان: إنّ نتائج مورش صعبة التحليل، أولا لأنّها تتطلب استخدام مهارتين هما التعرف إلى الأشياء ووضعيتها، وثانيا أنّ الأطفال المعوّقين سمعيا الذين تحصلوا على نتائج عالية كانوا أكبر سنا مقارنة بالعاديين، (17,5 و19,3 بالنسبة للمعوّقين سمعيا، مقابل 14,4 و16,3 بالنسبة للعاديين من كلا الجنسين) (Colin, 1996, p: 50)

وقد قام بلار (Blair 1957) بإعادة تجربة مورش ولكن باستعمال تجربة تحديد المواقع فقط، حيث يعرض على الأطفال تلك الأشياء المألوفة موضوعة في شكل معين ثم يقوم الفاحص بخلط هذه الأشياء، ويطلب من الطفل أن يعيدها في موضعها الأول، فوجد الباحث أنّ الأطفال العاديين لا يختلفون كثيرا عن الأطفال المعوّقين سمعيا. (Colin, 1996, p: 50)

أما أوكونور وهارملين (O'connor et Hermelin 1973) فقد قاما بدراسة على 20 طفلا عاديا و10 معوّقين سمعيا، و10 أطفال اجتراريين (autistiques) و10 أطفال متخلفين عقليا (Débiles)، وتمثلت التجربة في التعرف على ترتيب 3 أرقام مقدمة بشكل متتابع في 3 أطر متجاورة، وترتيب تتابع الأرقام لا يتناسب مع الترتيب من اليسار إلى اليمين للأطر، فوجد الباحثان أنّ العاديين يتذكّرون ترتيب تتابع الأرقام) ترتيب زماني (في حين أنّ المجموعات الأخرى تعطي إجابات مؤسسة أكثر على ترتيب توضع الأطر،) الترتيب المكاني من اليسار إلى اليمين (Busquet et Mottier, 1978, p: 89))

إذن، من خلال هذه الدراسات يتضح أنّ المعوّقين سمعيا لا يسجلون ضعفا أو تأخرا في تذكّر موقع وموضع الأشياء، ويرى مورش أنّ هذه النتائج لا تعني أنّ المعوّقين سمعيا يملكون قدرات تذكّرية مماثلة للعاديين، ويعتقد أنّ النقص الناتج عن الإعاقة السمعية في حفظ تتابع معين) ترتيب زمني (يمكن أن يعوض بقدرة فائقة للمعوّقين سمعيا في تحديد موقع العناصر الموجودة في مجاله الإدراكي.

د- تذكّر الوجوه:

إنّ عملية التعرف أو تذكّر الأوجه عملية معقدة ولا تتطلب نوعا واحدا من المعالجة، فهي تعتمد مثلا على شكل الوجه) دائري، طويل(أو ملامحه) مبتسم، غاضب (وكذا تختلف هذه المعالجة حسب كون هذه الأوجه معروفة، مألوفة، أو غير معروفة، كما أنّها محكومة بعدة عوامل ذاتية، فقد نتعرف أو نتذكّر شخصا ما لأنّه يشبه أحد أفراد العائلة، أو أحد الممثلين المشهورين، أو لأنّه جميل أو قبيح المنظر، لذا نجد من الصعوبات التي يواجهها رجال الشرطة هو عدم قدرة الشهود على التذكّر الصحيح لوجوه الأشخاص المشتبه بهم، إلا أنّ هذه الوسائل) الأوجه (تعتبر من الوسائل المفضلة لدى المعوّقين سمعيا، فهم يحفظون ترتيب تقديمها بأقل عدد من الأخطاء.

ففي دراسة لـ: لندر (Lindner 1925) استعمل اختبارا يحتوي على صور لرجال، تقدم لمدة 5 ,1 ثانية، ثم يطلب من المفحوصين أن يتعرفوا على هذه الصور ضمن صور أخرى، فوجد أنّ الأطفال المعوّقين سمعيا يظهرون تفوقا عن العاديين، فخلص إلى أنّ هذه الوسائل تمثل أشياء ملموسة لا تحتاج إلى معالجة رمزية (التجريد) لذا لا يجد المعوّقون سمعيا صعوبات في استرجاعها. (Colin, 1996, p: 49)

وقد توصّل أوكونور وهارملين (O'conner et Hermelin 1973) إلى نفس النتائج السابقة، حيث أنّ كفاءات المعوّقين سمعيا أفضل بكثير من العاديين في اختبار للتقديم المتزامن للأوجه أكثر من التقييم المتتابع. (Busquet et Mottier, 1978, p: 80)

ويفسر هذا التفوق للمعوّقين سمعيا في التعرف وتذكّر الأوجه إلى قدراتهم الإدراكية الخاصة، حيث أنّهم يهتمون بالتفاصيل الدقيقة في إدراكهم وملاحظاتهم، وأنّ نتائجهم في اختبار رسم الرجل يؤكد ذلك أيضا حيث أنّهم ينتجون أكبر قدر من التفاصيل في الوجه.

المراجع:

1. الشرقاوي، أنور محمد: علم النفس المعرفي المعاصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1992.
2. اللقاني، احمد والقرشي، أمير: مناهج الصم (التخطيط والبناء والتنفيذ)، القاهرة: عالم الكتب، 1994.
3. جابر، عبد الحميد جابر والكفافي، علاء الدين: معجم علم النفس والطب النفسي، القاهرة: دار النهضة العربية،1992.
4. كامل، محمد علي: علم النفس الفيزيولوجي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1991.
5. كامل، محمد علي: سيكولوجية الفئات الخاصة، (ط1)، طنطا: (دون دار للنشر)، 1996
6. ملحم، سامي: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، (ط1)، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2000.

7. Busquet, Denise et Mottier,Christiane:L’enfant sourd, développement psychologique et réeducation. Paris, Edition J.B Bailliére, 1978.
8. Colin, Dominique: Psychlogie de l’enfant sourd, 5eme tirage, France, Masson, 1996.
9. Dumont, Annie: Mémoire et langage (surdité, dysphasie, dyslexie), paris, Masson, 1998.
10. Lepot- froment, Christian et clerebaut, Nadine: L’enfant sourd, communication et langage, paris – bruxelles, Deboeck université, 1999.
11. Thibaut J, P et Rondal, J. A: Psychologie de l’enfant et de l’adolescent, Belgique édition Labor , 1996.
12. Maurice.P et al: Psychologie de l ‘apprentissage, Termes et Concepts, Maloine, Edisem, 1995.
13. Vander linden, Martial: Les troubles de la mémoire, paris, pierre mardaga, 1989.
14. Virole, Bonoit: Psychologie de la surdité, 2ème édition, paris, Bruxelles, Deboeck université, 2000.

اتجاهات عمال قطاع التربية

نحو قانون الوظيف العمومي (أمــر 06 – 03)

أ. صافي محمد

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

جامعة الأغواط

الملخّص

تناولت هذه الدراسة البحث في اتجاهات عمال قطاع التربية نحو قانون الوظيف العمومي أمر 06-03 الصادر بتاريخ 15جويلية 2006 ، حيث تمّت معالجة هذا الموضوع من خلال عدة عوامل، تمثّلت في البحث في مدى استجابة هذا القانون لتطلعات العمال المهنية، خاصة ما يتعلّق بالشق المادّي، ونظام الحوافز من خلال مستوى الأجر والمنح والعلاوات التي كفلها القانون، بالإضافة إلى مدى اهتمامه بالعنصر البشري العامل في قطاع التربية وما ضمنه لهم من فرص للترقية والتكوين، وقد اتسمت الاتجاهات نحو هذه العناصر بالسلبية كما تعبر على ذلك المحاور المكونة لإستبيان الدراسة والقيم المتعلقة بها (قيم الاختبار الإحصائي كاف تربيع) من خلال مختلف البنود التي تقيس الفرضيات الأربعة في هذه الدراسة، مما يعني أن الأفراد الممثلين لمجتمع الدراسة والذين يكونون اتجاهات سلبية نحو قانون الوظيف العمومي يعانون من مستوى منخفض من الرضا، هذا ما جعل واقع القطاع العام بصفة عامة وقطاع التربية على وجه الخصوص يتسم بكثرة الاحتجاجات والإضرابات كمؤشر يعبر على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

Summary

This study focused on the direction of the educational sector employees towards the public law which was published on the fifth of July in2006 .Indeed this study treated the topic through several factors such as the search for the fulfillment of law to the aspirations of professional employees specially which is linked with the financial and intensive system.

Furthermore, this law concentrated on the wages level , grants and bonuses and to which extent they interested about the human element who works in the educational sector and within the opportunities for the promotion and training. They have been characterized by trends towards these elements by a lot of negatives which is shown in the questionnaire study and the different values shown in the table.

As far as this table is concerned, it is interested in the statistic test value(x^2) from various axes which measure the four hypotheses in this study.which means that individuals representing the sample of study and they formed negative trends toward the law of the public employees.

These individuals are frustrated and unsatisfied about this law. In fact , this situation pushes the public sector in general and the educational sector in particular in frequent protests and strikes as an indicator which revealed by the findings of this survey (study).

المقدمة :

تسعى المؤسّسة الجزائرية إلى تطوير مواردها البشرية بهدف الوصول إلى استقطاب وتثبيت موارد بشرية، لها قابلية التكيف حيث يتم التوفيق من خلال ذلك بين متطلبات المهن والمؤهلات والكفاءات المطلوبة لتسييرها، مما يعني وجود فرص الترقية والتطوير من خلال الاعتماد على التكوين وتقييم المردودية وتسيير المسار المهني للموظفين، إضافة إلى تحديد شروط العمل من خلال احترام الحقوق والواجبات المترتبة على علاقة العمل، تسيير النظام، الحوار مع ممثلي العمال، والصحة وأمن العمال، وهذا من خلال الاهتمام بالجانب القانوني الذي ينظم الحياة العملية من خلال الإلمام بشتى جوانبها ومتطلباتها بما يتوافق مع تحقيق الأهداف المنشودة المتمثلة أساسا في الاهتمام بتنمية رأس المال البشري، والتي أضحت من أهم القضايا وأكثرها إلحاحا باعتبارها العملية الضرورية لتحريك وصقل وصياغة وتنمية القدرات والكفاءات البشرية في جوانبها العملية والعلمية والفنية والسلوكية، وإذا سلط الضوء على الجهود المبذولة في هذا الاتجاه، فإننا نلاحظ تسارعا ملحوظا تشهده الساحة المهنية من خلال التعديلات المستجدة على قانون الوظيف العمومي، وذلك بتغييره جذريا حتى يستجيب لتطلعات الفئة الشغيلة، إلا أنّ ردود الأفعال المسجلة على الجبهة الاجتماعية منذ صدور هذا القانون في 15جويلية2006تدل على نتائج عكسية لما كان متوقع، وما تصاعد المد النقابي وتعدده إلى نقابات تكاد تمثل كل شريحة من شرائح القطاع العام مهما نزل السلم، وكثرة الاحتجاجات والإضرابات إلا تعبير عن وجود اتجاهات مختلفة تلتقي عند عدم التقبل لما جاء به هذا التغيير.

من هنا كان لدراسة الاتجاهات هذه الأهمية من طرف الباحثين السيكولوجيين لما تكتسيه من أهمية بالنسبة لحياة الأفراد والجماعات، من بينها ما هو موجه نحو قياس الاتجاهات وتحديد أسباب تكوينها وطرق تغيرها وتعديلها، إضافة إلى ذلك فإن أهمية الاتجاهات تكمن في انعكاساتها على سلوكيات الأفراد والجماعات، فقد تتكون اتجاهات سلبية في المجتمع وتكون من العوامل المعرقلة لنموه وتطوره، كالاتجاهات نحو بعض القيم والقوانين غير المشجعة على إتقان العمل وبذل المجهود، ولعل هذا التغير في الإطار الذي ينظم العمل في الجزائر من خلال تغيير الإطار العام الذي ينظم العمل في الجزائر(الإطار القانوني) بشكل جذري سوف يؤدي لا محالة إلى تكوين اتجاهات معينة تجاه هذا الموضوع بالذات، وهو ما ينعكس مباشرة على حياة العمال الفردية والاجتماعية و المهنية.

هذا ما يجعل من الموضوع إشكالا مهما و واقعيا ليكون جديرا بالدراسة والبحث بهدف معرفة ردود أفعال شريحة عمال القطاع العام، وتحديدا عمال قطاع التربية تجاه هذه التغيرات التي طرأت على الإطار العام الذي ينظم ويسيير الحياة المهنية لأزيد من مليون وست مائة ألف موظف في جميع مجالاتها، وذلك من خلال سبر آراء وقياس اتجاهات عمال هذا القطاع حول هذا الموضوع.

1-الإشكالية :

شهدت تنظيمات العمل خلال السنوات الأخيرة تحولات وتغيرات متعددة الجوانب، خاصة ما يتعلق منها بالجانب القانوني الذي ينظم المسار المهني للموظفين بما يتماشى مع جعل بيئة العمل تحقق التكيف المنشود على مستوى البيئة التنظيمية بشكل خاص والبيئة الاجتماعية بشكل عام، وذلك لما للعمل من أهمية في حياة الأفراد على جميع المستويات، ويعتبر العمل العامل الأساسي الذي يمنح الإنسان الاستقرار اللازم في حياته المادية والنفسية والاجتماعية، ذلك لأنّه المصدر الأول لتأمين وسد الحاجات الذاتية والمهنية بشكل يتناسب مع ظروف الحياة العصرية والكريمة ، حيث يجد العامل فيه منفذا لإبراز قدراته وملاذا لإشباع رغباته وإثبات شخصيته واعتلاء مكانة اجتماعية (**سليمان الحضري الشيخ**، ص77،1977) فهو مصدر مهم لهوية الشخص ومكانته، وتحقيق ذاته وقيمه كفرد في مجتمعه ،كما يتيح فرصا للعامل لمقابلة الآخرين والتعامل معهم وتكوين علاقات قد تستمر مدى الحياة (**بوظريفة وآخرون**، ص7،2007).

من هنا كان الاهتمام بالإطار العام الذي يسير حياة العامل المهنية مدار اهتمام مسيري الموارد البشرية من خلال سن القوانين وتعديلها من فترة إلى أخرى حتى تتلاءم مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية في المحيط المحلي والعالمي، خاصة أمام تزايد المهام والمتطلبات وما يقابلها من مطالب لتحسين وتوفير الظروف المهنية والاجتماعية والنفسية في إطار ما تطالب به النقابات العمالية ،وما توصلت إليه الدراسات العلمية في مختلف المجالات وخاصة مجال التنظيم العلمي للعمل والاهتمام بالعنصر البشري في ميدان العمل (بوظريفة وآخرون (2007).

وقد عرفت الجزائر مراحل مختلفة في هذا المجال منذ الاستقلال، وقد لوحظ منذ بداية الألفية الجديدة أنّ قانون الوظيف العمومي، والذي يعتبر الإطار الأساسي الذي ينظم الحياة المهنية لعمال القطاع العام، قد تجاوزه الزمن لكونه لا يستجيب لتطلعات الطبقة العاملة، حيث بدأ الإعداد لتغيير جذري في هذا المجال من خلال دعاية مسبقة جعلت العمال يستبشرون خيرا بهذا التغيير، فكان ولفترة ليست بالقصيرة جل حديث الرأي العام حول هذا الموضوع، مما شكل اتجاها عاما يتسم بالتفاؤل حيال قانون الوظيف العمومي وسط عمال القطاع العام.

ومع صدور هذا القانون من خلال الأمر الرئاسي رقم06 -03المؤرخ في 19جمادى الآخر 1427هجري الموافق ل15يوليو2006 المتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية، بدأت القراءات المتعددة لهذا القانون مما جعل الرأي العام الذي يمثله العمال يكون اتجاهات مختلفة حيال الموضوع وهذا بحسب ما تحمله القراءات اليومية للمختصين ورجال الإعلام.

ولعلّ الدراسة الحالية تحاول الكشف على مدى تشكل اتجاهات معينة تتقلب بين السلب والإيجاب لدى موظفي القطاع العام، من خلال معاينة ميدانية لقطاع التربية بالوقوف على ردود الأفعال تجاه ما يسن من قوانين وتشريعات تتعلق بمختلف شؤون موظفي هذا القطاع في النواحي المعنوية كمدى اهتمام هذه القوانين بالمورد البشري، وكذا النواحي المادية من خلال دراسة ردّ فعل هذه الشريحة من الموظفين تجاه الأجور والمنح والعلاوات، ومدى رضاهم عن الحوافز المادية بصفة عامة إضافة إلى درجة الرضا عن التكفل الصحي ومدى توفر معايير الصحة والأمن التي يكفلها القانون في النصوص وبالوقوف على مدى تطبيق هذه النصوص في الواقع.

ويعتبر الوسط التربوي الصورة العاكسة لتطلعات العمال وطموحاتهم كون المؤسّسة التربوية الطرف الأكثر جلبا للانتباه لارتباطها الوثيق بالمجتمع، ولسبب موضوعي يتمثل في تصاعد المد النقابي لعمال هذا القطاع مما شكل "جبهة بروليتارية" أخذت مكانها في مقدمة المدافعين عن حقوق العمال والتفاوض باسمهم مقارنة ببعض القطاعات الأخرى، كما تعتبر المؤسّسة التربوية بمثابة الطرف المفوض من المجتمع لبذل ما أمكن من الجهود لتأمين وسد حاجات المدرسين الذاتية والمهنية بشكل يتناسب مع ظروف الحياة العصرية، وهذا لتمكينهم من القيام بالواجبات المطلوبة منهم، وبالمقابل فإنّ للمؤسّسة التربوية قواعدها ونظم عملها وتوقعاتها في تحقيق أهدافها وكل هذا يعتمد على التعاون والتفاعل المتميز بين المؤسّسة التربوية ومواردها البشرية انطلاقا من العلاقة التبادلية المبنية على أساس أنّ لكل طرف حقوقا وواجبات.(بوظريفة وآخرون (2007)، ولايمكن أن تتحقق هذه الأهداف وتوابعها إلا بالاهتمام بالدعائم الأساسية والمفردات الرئيسية لهذه العملية المتمثلة في الاهتمام بميدان التربية والتعليم لكونه المجال الأساسي لتنمية القدرات، ولأنّه المصدر المنوط بتكوين مخرجات ملائمة، ولكون مخرجات التربية والتعليم هي التي تضطلع بإنجاح خطط التنمية ومواجهة تحديات المستقبل (أيوب محمد(2010)، كيف لا وهي التي تزود أغلب ممتهني المهن الأخرى ليس بالمواد التعليمية فحسب، بل كذلك بمختلف القيم والأسس التربوية والاجتماعية مكملة بذلك دور الأسرة والمجتمع.

وإذا رجعنا بهذه الأفكار التي نريد مناقشتها في هذا العمل إلى ما تناولته الأدبيات السابقة في بعض المتغيرات المشابهة لها فإننا نجد ما أشار إليه "لولر"(1966)" Lawler" في دراسته التي ركزت على اتجاهات المشرفين نحو كيفية تحديد المرتبات ورضاهم عنها، مع تحديد العوامل المؤثرة على اتجاهاتهم نحو الأجور، وقد استنتج الباحث أنّه عندما يعتقد العامل أنّ المؤسّسة تؤمن بأهمية الأداء في تحديد الأجور يكون على استعداد لتقبل مرتبه والرضا به، وتبين أنّه كلما اعتقد العامل بأنّ أجره محددا تحديدا جيدا ويتناسب مع مدة العمل، المستوى التعليمي والأقدمية، الإنتاج والجهد، كلما كان رضاه مرتفعا. (عبد النور أرزقي(1997)، فيما توصل "هوبوك"(1935)" HUPPOK" في دراسته حول الاتجاهات المهنية في نيويورك على عينة متكونة من (286معلما)، وطبق عليها مقياس الاتجاهات المهنية المكون من 215 بندا إلى عدم وجود فروق دالة بين الراضين وغير الراضين فيما يتعلق بالدخل المادي، كما قام (كيل باتريك وزملاؤه(1964) KIL PATRIK et al بدراسة تهدف إلى الكشف عن القيم المرتبطة بالعمل لدى العاملين في فئات مهنية مختلفة، وطبق المقياس على مجموعات مهنية مختلفة من بينها (283معلما)، وبينت نتائج البحث أنّه كلما ارتفع مستوى التعليم ودخل المعلم، كلما زاد التكيف

والاندماج في العمل، ووجدوا فروقا مهنية بين المستويات العالية والمنخفضة، كما وجدت كذلك فروق بين الذكور والإناث في الفئات المهنية جميعها حيث أكد الذكور على الجانب المادي لسد متطلبات العيش وعلى الأمان والحرية في العمل،بينما أكدت الإناث كثيرا على العلاقات الشخصية والمهنية والإشراف الجيد والعمل المفيد(سليمان الحضري الشيخ،1982،ص81-82،)العياشي بن زروق، (2008).

ويرى كل من تريستي وسيرجيوفاني(1966):TRUST AND SERGIOVANNI أنّه كلما ازداد القصور في تلبية الحاجات للمعلمين كلما ازداد عدم الرضا بين من شملهم البحث، وقد كان التركيز على متغيرات السن، الخبرة، الجنس، والدور المهني، وقد اعتمدا الباحثان على الإطار العام لنظرية "ماسلو" في قضية القصور في تلبية الحاجات في المجال التعليمي والتربوي، وقاما بتكييف الأسئلة التي تناسب المجال التربوي، حيث شمل البحث الهيئة التدريسية والإداريون.

وإذا أردنا الاستفادة من هذه الدراسات في بحثنا هذا، فإنّه يمكن لنا الافتراض بأنّ عدم استجابة مختلف القوانين التي تتعلق بتسيير المسار المهني لموظفي قطاع التربية خاصة، والقطاع العام بصفة عامة، لاسيما فيما يتعلق بالقصور في تلبية الحاجات المتعلقة بالمكانة والتقدير وتحقيق الذات من شأنه أن يؤدي بالتنظيم إلى حالة من عدم الرضا.

وفي خضم هذا الحراك، وانطلاقا من أهمية دراسة الاتجاهات نحو هذا التغيير في القوانين العامة الضابطة للمسار المهني لموظفي القطاع العام وعمال قطاع التربية بصفة خاصة، وبعد البدء بتطبيق هذا القانون منذ بداية شهر جانفي 2008 مع صدور القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية (المرسوم التنفيذي08/ 315) جاءت هذه الدراسة لمعرفة اتجاهات عمال قطاع التربية نحو هذا القانون والمراسيم التنفيذية المكملة له وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1 – ما هي اتجاهات عمال قطاع التربية نحو قانون الوظيف العمومي (أمر06-03)؟

2 – ما هي اتجاهات عمال قطاع التربية نحو سلم الأجور في صيغته الجديد؟

3 – ما هي اتجاهات عمال قطاع التربية نحو سلم المنح والعلاوات؟

4 – ماهي اتجاهات عمال قطاع التربية نحو فرص الترقية والتكوين؟

2-الفرضيات :

2-1-الفرضية الأولى :" يوجد فرق ذا دلالة إحصائية في اتجاهات عمال قطاع التربية نحو قانون الوظيف العمومي (أمر 06-03) ".

2-2-الفرضية الثانية :" يوجد فرق ذا دلالة إحصائية في اتجاهات عمال قطاع التربية نحو سلم الأجور في صيغته الجديد ".

2-3-الفرضية الثالثة :" يوجد فرق ذا دلالة إحصائية في اتجاهات عمال قطاع التربية نحو سلم المنح والعلاوات ".

2-4-الفرضية الرابعة :" يوجد فرق ذا دلالة إحصائية في اتجاهات عمال قطاع التربية نحو فرص الترقية والتكوين ".

3- أهداف الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لمعرفة اتجاهات عمال القطاع العام ممثلين في مجتمع قطاع التربية من أساتذة ومعلمين ومساعدين تربويين وإداريين نحو القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية الذي ينظم الحياة المهنية لعمال هذا القطاع في صورته الجديدة منذ صدوره في15جويلية2006 وبدء تطبيقه مطلع سنة2008 .

وتبرز أهداف الدراسة من خلال المؤشرات التالية :

1 – سبر آراء عمال القطاع العام ممثلين بعمال قطاع التربية نحو قانون الوظيف العمومي الجديد أمر (03-06).

2 – الوقوف على مدى استجابة القانون الجديد لتطلعات العمال المهنية المادية والمعنوية.

3 – التعرف على مدى انعكاسات قانون الوظيف العمومي على الرضا المهني عند عمال قطاع التربية.

4 – التعرف على مدى اهتمام قانون الوظيف العمومي باستقطاب موارد بشرية قارة، منتمية وراضية.

4- حدود الدراسة :

تتحدد هذه الدراسة بشريا وزمانيا ومكانيا في إطار الحدود التالية :

4-1- الحدود البشرية :

تتمثل الحدود البشرية في موظفي قطاع التربية بولاية الأغواط، والذين تم اختيارهم عشوائيا، حيث قدر عددهم ب 200 موظف.

4-2- الحدود الزمانية :

تتحدد هذه الدراسة زمانيا خلال الموسم الجامعي 2010/ 2011.

4-3- الحدود المكانية :

تتحدد هذه الدراسة مكانيا في ولاية الأغواط من خلال المؤسّسات التربوية التي وقع اختيارها عشوائيا لإجراء هذه الدراسة.

5- الطريقة :

5-1- منهج الدراسة :

لا بد للدراسة العلمية أن تعتمد على منهج علمي يتحقق من خلاله ما تهدف إليه الدراسة ويترتب عليه نجاح البحث أو إخفاقه باعتباره الطريق الذي يستخدمه الباحث للإجابة التي تثيرها المشكلة موضوع الدراسة، ونظرا لتعدد المناهج في الدراسات الاجتماعية والإنسانية فقد تم الاعتماد على **المنهج الوصفي** باعتباره يقوم بدراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة الظاهرة ويعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها واستخلاص دلالتها كما أنّه يساعد على جمع بيانات دقيقة حول عينات البحث علي جلبي، (1986) كما أنّه يعتبر الأسلوب الأكثر شيوعا بين الباحثين في الوقت الحاضر فهو"أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة، أو مشكلة محددة وتصويرها تصويرا كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة " (سامي ملحم، 2000، ص324)

5-2-العينة :

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من بين أساتذة ومعلمين ومساعدين تربويين العاملين بالمؤسّسات التربوية المتواجدة بكل من مدن الأغواط، آفلو، ومدينة قصر الحيران، وقع اختيارها بطريقة القرعة، حيث اصفرت هذه العملية على انتقاء أسماء المؤسّسات التالية حسب المدن :

- مدينة الأغواط : ثانوية الحاج عيسى ، ابتدائية مخلوفي بلقاسم
- مدينة آفلـــــــو: ثانوية الشهيد رابح بكاتي، إكمالية سي عبد الغني، ابتدائية مويسات بن طالب
- مدينة قصر الحيران : إكمالية محمد مريقي، ابتدائية النوعي بلخير

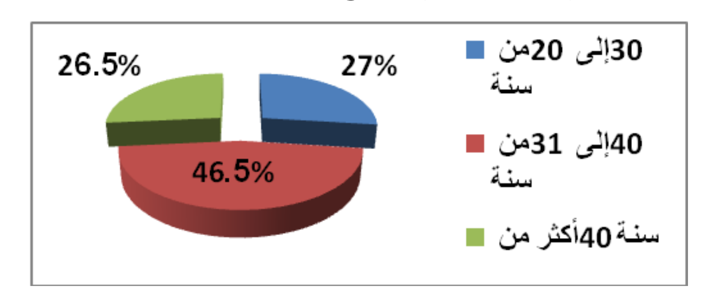
وقد تم توزيع 280 استمارة مكونة من مقياس أعد لقياس الاتجاهات نحو قانون الوظيف العمومي، وكان ذلك عن طريق الباحث مباشرة، وفي الأخير تم استرجاع 215 استمارة، ألغيت منها 15 استمارة بسبب عدم صلاحيتها للاستعمال، ولأنها تضمنت جوابا بعدم الاطلاع على قانون الوظيف العمومي بصفة نهائية، لتبقى في الأخير 200 استمارة صالحة للمعالجة الإحصائية.

5-2-1- توزيع أفراد العينة حسب السن :

- جدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن :

الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
من 20 إلى 30 سنة	54	%27
من 31 إلى 40 سنة	93	%46.5
أكثر من 40 سنة	53	%26.5
المجموع	200	%100

شكل رقم (01) يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن :



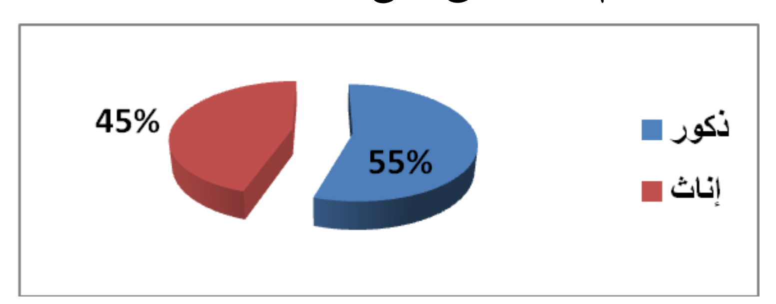
يتضح لنا من الجدول رقم(01) أنّ أكبر نسبة من أفراد عينة الدراسة تتواجد في الفئة العمرية (من 31إلى40سنة) وهذا بنسبة 46.5% ،يليها مباشرة وبنسبة متقاربة على التوالي للفئة العمرية (من20إلى30سنة) بنسبة 27%، والفئة العمرية (أكثر من40سنة) بنسبة 26.5%.

5-2-2- توزيع أفراد العينة حسب الجنس :

-جدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس :

	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	110	%55
إناث	90	%45
المجموع	200	%100

شكل رقم (02) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.



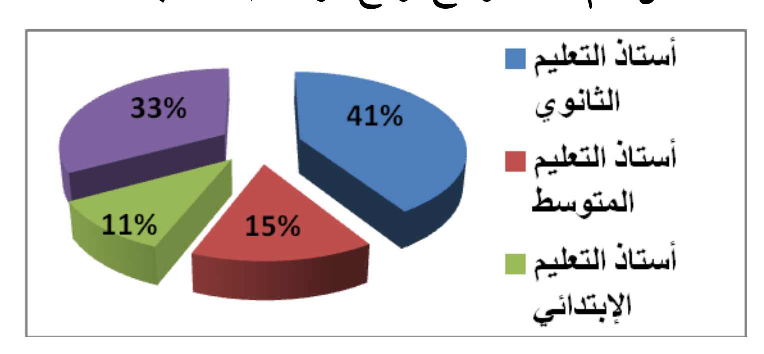
يوضح الجدول رقم (02) تقارب في توزيع أفراد العينة بين الجنسين حيث بلغت نسبة الذكور55% وكانت نسبة الإناث 45%.

5-2-3- توزيع أفراد العينة حسب المهنة :

جدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المهنة :

	التكرارات	النسبة المئوية
أستاذ التعليم الثانوي	82	%41
أستاذ التعليم المتوسط	30	%15
أستاذ التعليم الإبتدائي	22	%11
مساعد تربوي	66	%33
المجموع	200	%100

شكل رقم (03) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المهنة.



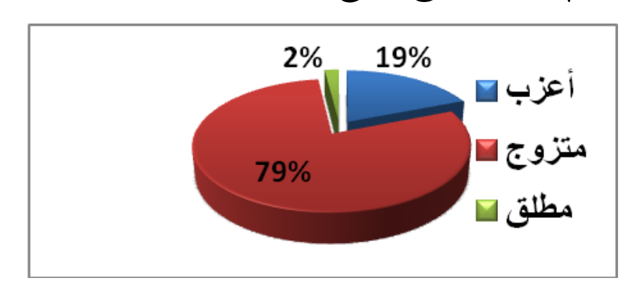
يوضح الجدول رقم (03) أن أفراد العينة توزعوا بنسب متفاوتة بين المهن، حيث بلغت نسبة أساتذة التعليم الثانوي 41 %، يليها مباشرة المساعدين التربويين بنسبة 33%، ثم أساتذة التعليم المتوسط بنسبة 15%، وفي الأخير أساتذة التعليم الابتدائي بنسبة 11%.

5-2-4- توزيع أفراد العينة حسب الحالة العائلية :

-جدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الحالة العائلية :

	التكرارات	النسب المئوية
أعزب	38	%19
متزوج	158	%79
مطلق	04	%02
المجموع	200	%100

شكل رقم (04) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الحالة العائلية



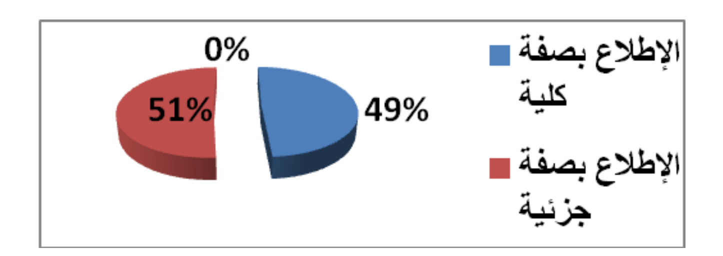
يوضح الجدول رقم (04) أنّ نسبة 79% من أفراد العينة متزوجون، فيما يمثل العزاب ما نسبته 19%، أمانسبة المطلقين فكانت 02% فقط.

5-2-5- توزيع أفراد العينة حسب الإطلاع على قانون الوظيف العمومي:

- جدول رقم (05) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الإطلاع على قانون الوظيف العمومي :

	التكرارات	النسبة المئوية
الإطلاع بصفة كلية	88	%44
الإطلاع بصفة جزئية	112	%56
لم يطلع	/	/
المجموع	200	%100

شكل رقم (05) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الإطلاع على القانون.



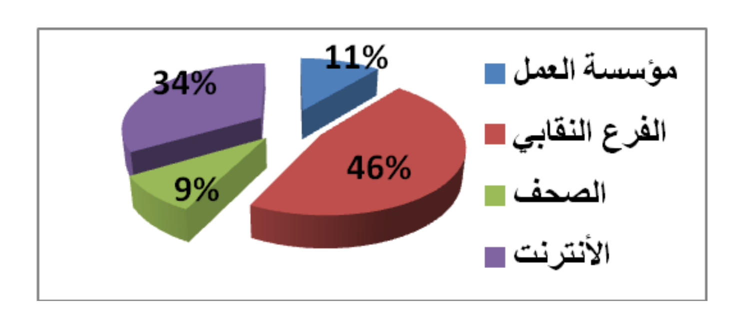
يبين الجدول رقم (05) أنّ نسبة 44% من أفراد العينة قد اطلعوا على القانون بصفة كلية، فيما عبر ما نسبته 56% من أفراد العينة علن اطلاعهم على هذا القانون بصفة جزئية.

5-2-6- توزيع أفراد العينة حسب وسيلتهم في الاطلاع على القانون :

- جدول رقم (06) يوضح توزيع أفراد العينة حسب وسيلتهم في الإطلاع على القانون :

	التكرارات	النسب المئوية
مؤسّسة العمل	22	%11
الفرع النقابي	93	%46.5
الصحف	18	%09
الانترنيت	67	%33.5
المجموع	200	%100

شكل رقم (06) يوضح توزيع أفراد العينة حسب وسيلتهم في الإطلاع على القانون.



يبين الجدول رقم(06) أنّ نسبة 46.5% قد اطلعوا على قانون الوظيف العمومي من خلال الفرع النقابي، فيما اطلع 33.5% على القانون من خلال الانترنيت، وعبر 11% من أفراد العينة على أنّ وسيلتهم في الاطلاع على القانون كانت مؤسّسة العمل، فيما اطلع 09% منهم على القانون من خلال ما جاء عنه في الصحف.

6- أدوات جمع البيانات :

بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية، والتي تم من خلالها الوقوف على مدى وجود مشكلة الدراسة ميدانيا، والتعرف على بعض آراء واتجاهات موظفي قطاع التربية نحو قانون الوظيفة العمومية أمر (06-03)، وبعد الإطلاع على مختلف الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات في ميدان العمل تسنى للباحث بناء مقياس يتكون من ستة وعشرين عبارة (26) على شكل أسئلة مختلفة يتضمن كل واحد منها ثلاثة مستويات للإجابة هي:

- غيرموافق – محايد – موافق، على غرار مقياس ليكرت، مع اختصار مستويات الإجابة من خمسة إلى ثلاثة، على سلم نقاط يتراوح من 1 إلى 3 على النحو التالي : غير موافق2، محايد1، موافق3 ،وتعكس العلامة في البنود السلبية، وهذه البنود هي: (4-9-11-12-14-25-26) فأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المجيب في كل بند هي 3، وأدنى درجة هي 1 وبجمع درجات كل الفقرات تحدد الدرجة الكلية للعامل حول المقياس حيث تنحصر بين 26درجة كحد أدنى و78 كحد أقصى.

وقد تم الاعتماد على الدرجة (52) (2x26)، كنقطة فاصلة بين ذوي الاتجاه الإيجابي والاتجاه السلبي، مع الإشارة إلى أنّ الدرجة الفاصلة في تحديد الاتجاه لكل فرضية تحدد بحسب عدد البنود لكل محور يقيس هذه الفرضية، إضافة إلى هذا فإنّ اعتمادنا على الدرجة (2) في تحديد القيمة الوسطية الفاصلة لاعتبارها تمثل إجابة المفحوص الذي يجيب مباشرة بعدم موافقته تماما على ما جاء في القانون محل هذه الدراسة.

7- التقنيات الإحصائية :

تم في هذه الدراسة استخدام مبادئ الإحصاء الوصفي لإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والاختبارات الإحصائية الاستدلالية خاصة اختبار (x^2).

8- عرض وتحليل النتائج :

تناولت الدراسة الحالية البحث في اتجاهات عمال القطاع العام نحو قانون الوظيف العمومي، من خلال عينة تمثلت في عمال قطاع التربية بولاية الأغواط تميّزت في عمومها بالتجانس في الخصائص الفردية كالسن والجنس والمهنة، وأهمّ ما يمكن أن نشير إليه في بداية عرض هذه النتائج هو الإشارة إلى إجابة المستجوبين حول مدى اطلاعهم على قانون الوظيف العمومي أمر 06-03، حيث عبر 44% منهم على إطلاعهم بصفة كلية على القانون بالإضافة إلى 56% منهم عبروا على اطلاعهم عنه بصفة جزئية، وهذا يعبر على اهتمام الموظفين في قطاع التربية بالجانب التشريعي المتعلق بشؤون العمل، بالإضافة إلى هذا فقد تعدّدت وسائل المستجوبين في الإطلاع على القانون، حيث قدرت نسبة مساهمة الفرع النقابي في هذا الأمر ب 46.5% وتليها وسيلة الانترنيت بنسبة 33.5%، فيما جاءت نسبة مساهمة مؤسّسة العمل ب 11%، والصحف ب 09% وتؤشر هذه النسب على تصاعد المد النقابي في العمل داخل هذا القطاع الحيوي في المجتمع ويدل على هذا التأطير والاستجابة لمختلف الاحتجاجات والإضرابات التي تدعو إليها مختلف التنظيمات النقابية ونسبة الاستجابة لها في مختلف المناسبات، وهذا منذ صدور هذا القانون وما ترتب عليه خاصة المرسوم التنفيذي رقم 7 لسنة 2008 المتضمّن شبكة الأجور الجديدة الخاصة بعمال الوظيف العمومي (جريدة الشروق،عدد3184/ 25جانفي2011 ص5)، ويتّفق هذا التفسير مع ما ذهب إليه منير بوروبة في دراسته حول النقابات المستقلة في ظل الحريات النقابية في الجزائر، وهذا في إشارته إلى تبلور الوعي النقابي في أوساط الطبقة العاملة بالموازاة مع التساهل القانوني في تأسيس هذه التنظيمات مما شكّل دافعا قويا لظهورها بوتيرة متسارعة، وفي مختلف القطاعات التي مستها آثار الإصلاحات الاقتصادية وتدنّي المستوى المعيشي لهذه الفئات التي لجأت إلى الدفاع على مصالحها المادية والمعنوية في إطار النقابة المطلبية (منير بوروبة،2009،ص13)

بالإضافة إلى هذا فقد تم التحقق من أربع فرضيات سنتناولها بالعرض والمناقشة وفق ترتيبها على النحو التالي :

8-1-عرض نتائج مقياس الاتجاهات بالنسبة للعينة الكلية :

اعتمادا على وسيط القيم مابين الدرجة (26) و (78) تم تحديد القيمة (52) كدرجة فاصلة بين الأفراد ذوي الاتجاه الإيجابي، والأفراد ذوي الاتجاه السلبي، كما تم كذلك حساب الدلالة الإحصائية بين الأفراد ذوي الاتجاه الإيجابي، والأفراد ذوي الاتجاه السلبي، بالاعتماد على الاختبار الإحصائي x^2 .

- جدول رقم (07) توزيع نتائج مقياس الاتجاهات بالنسبة للعينة الكلية :

	قيم المقياس	التكرار	النسب المئوية
الاتجاه السلبي	30–26	28	%14
	35–31	27	%18.5
	40–36	39	%19.5
	4145	39	%19.5
	50–46	36	%18
	52–51	05	%02.5
		184	%92
الاتجاه الإيجابي	57–53	02	%01
	62–58	05	%02.5
	67–63	03	%01.5
	72–68	04	%02
	78–73	02	%01
		16	%08

أسفر تفريغ نتائج على توزيع تكراري لقيم أفراد العينة وفق الدرجات التي سبقت الإشارة إليها على أنّ هناك 184 مفحوصا ذوي اتجاه سلبي و 16 مفحوص ذوي اتجاه ايجابي (جدول 07).

8-2- عرض نتائج الفرضية الأولى :

تنصّ الفرضية الأولى على ما يلي :

"يوجد فرق ذا دلالة إحصائية في اتجاهات عمال قطاع التربية نحو قانون الوظيف العمومي (أمر 06-03). "

ولاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحث بتوزيع نتائج قيم مقياس الاتجاهات بالنسبة للعينة الكلية (أنظر الجدول رقم 07)، ثم بتوزيع الدرجات داخل المحور الأول الذي تتعلق بنوده بهذه الفرضية، كما تم حساب الدلالة

الإحصائية للفروق المشاهدة بين الأفراد ذوي الاتجاه الإيجابي، وذوي الاتجاه السلبي بالاعتماد على الاختبار الإحصائي x^2 ، وقد تحصل الباحث على النتائج الموضحة في الجدول التالي :

- جدول رقم (08) الفرق في الاتجاهات نحو قانون الوظيف العمومي :

	الاتجاهات نحو قانون الوظيف العمومي					
	الاتجاه السلبي	الاتجاه الإيجابي	X^2_c	df	X^2_t	مستوى الدلالة
التكرار	136	64	25.92	1	10.82	دال عند 0.001
النسبة	%68	%32				

لقد بين تطبيق إختبار x^2 وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي الاتجاه السلبي، والأفراد ذوي الاتجاه الإيجابي نحو قانون الوظيف العمومي عند مستوى الدلالة 0.001 ودرجة الحرية1 حيث x^2_c=25.92 أكبر من x^2_t=10.82 وعليه نقبل الفرضية البديلة للبحث والتي مفادها أنّه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات عمال قطاع التربية نحو قانون الوظيف العمومي (أمر 06-03). "

جدول رقم (09) يوضح نتائج المحور الأول :

- **اتجاهات عمال قطاع التربية نحو قانون الوظيف العمومي :**

الرقم	العبـــــــــــارة		موافق	محايد	معارض	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
01	قانون الوظيف العمومي مواكب للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية	ت	38	16	146	02.54	0.79
		%	%19	%08	%73		
02	لا يولي قانون الوظيف العمومي اهتماما كبيرا للموارد البشرية	ت	117	38	45	02.36	0.82
		%	%58.5	%19	%22		
03	يضمن قانون الوظيف العمومي حقوق عمال قطاع التربية	ت	55	17	128	02.37	0.88
		%	%27.5	%08.5	%64		
04	لا يختلف قانون الوظيف العمومي في مضمونه عن القوانين السابقة	ت	103	55	42	01.70	0.79
		%	%51.5	%27.5	%21		
05	لا أرى في قانون الوظيف العمومي حلا لمشاكل عمال قطاع التربية	ت	111	62	27	01.58	0.71
		%	%55.5	%31	%31.5		

بالنظر إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (09) يبين التحليل الإحصائي لنتائج هذه الفرضية وجود اتجاهات سلبية لدى غالبية المستجوبين، حيث يرى 73% منهم عدم مواكبة هذا القانون للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية الحاصلة في مجتمعنا، بالنظر إلى ما تعانيه القدرة الشرائية من تراجع مستمر في ظل عدم التحكم في الأسعار وارتفاعها دون ضوابط محددة مـــا ينعكس بشكل مباشر على نفسية الموظف، مما يساهم في تشكيل اتجاهات تتسم بالسلبية نحو ما يتعلق بالشق المادي للموظفين العاملين في القطاع العمومي وبشكل خاص قطاع التربية، ويرى 58.5 % من أفراد العينة أنّ القانون لا يولي اهتماما كبيرا للمورد البشري في قطاع التربية، وهذا يعبر عن شعور الأفراد بتلك الفجوة الموجودة بين المشرع والواقع إذ كثيرا ما تصطدم هذه القوانين بحدود قصوى من الرفض من خلال الاحتجاجات والإضرابات وهذا في شتى القطاعات العمومية خاصة ما شهده قطاعي التربية والصحة من احتجاجات عنيفة في التعبير عن الاستياء من خلال الإضرابات التي ميزت سنة 2010 في هذين القطاعين، يضاف إلى هذا حجم الرفض الذي لقيه المرسوم الرئاسي رقم 10-315 الصادر بتاريخ 13ديسمبر2010 المتعلق بالشبكة الاستدلالية لمرتبات الموظفين ونظام دفع رواتبهم الذي جاء لتدعيم شبكة الأجور الجديدة لسنة 2008 المترتب عن قانون الوظيف العمومي أمر06-03 – موضوع هذه الدراسة – في الجامعات التي احتج فيها الطلبة على ما يتعلق بمستقبلهم المهني لكونهم أساتذة المستقبل (جريدة الخبر،عدد6278 / 26 فيفري 2011 ،ص9) يضاف إلى هذا قطاع العدالة من خلال دخول أمناء الضبط والأسلاك المشتركة لقطاع العدالة في إضراب جاء في رأس مطالبه إعادة النظر في القانون 06-03 المتعلق بالوظيفة العمومية (جريدة الشروق، عدد3210/ 20 فيفري 2011، ص 4)، وفي نفس السياق المتعلق بالاهتمام بالعنصر البشري في قطاع التربية ما جاء في دراسة قام بها (**بوظريفة وآخرون** 2007) حول عوامل الرضا المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي أنّ ما يعاب على هذه التغييرات والتعديلات هو إخفاقها في إدراك أهمية العنصر البشري أو المنفذ لأغلبية ما يتم تخطيطه وتشريعه حـول المدرسة والذي غالبا ما يتم الاعتماد فيه على مهن أخرى أو أناس لا يسايرون الزمن أو لا يعيشون الواقع اليومي المتطور لعمل المدرس.

" فقد تحولت الجزائر خلال العشرين عاما الأخيرة إلى ساحة للتجارب فيما له علاقة في إدارة الاستثمار وتسيير التعليم،... تجارب طالت قطاعات عدة ربما كان أخرها قطاع السكن بالنسبة لأساتذة التعليم العالي، قطاع التربية وإدارة شؤون الموظفين... وأخيرا قطاع التعليم العالي وتطبيقات نظام (الأل‌مدي) وما يطبع هذه التجارب هو فقدان الاستقرار في القوانين والإجراءات المنظمة لكل قطاع حيث من السهل علينا استيعاب كل احتمال لتراجع قد يقع تحت ظروف معينة مما أفقد تلك الإجراءات عنصر الثقة وبات الجميع يرى في الخطاب الرسمي للدولة وسيلة للهروب إلى الإمام في ظل مؤسّسات تنفيذية هشة وإدارة لا زالت تعمل بنفس (ريتم) حقبة التخطيط المركزي هذا ما يفسر لنا تصاعد الاحتجاجات بين الفئات المختلفة كلما سنحت الفرصة للمطالبة بحقوق ظلت حبيسة اللاوعي لفترة طويلة وربما حان الوقت للتعبير عنها "(بشير مصيطفي، جريدة الشروق، عدد 3228/ 10مارس 2011).

وفي سؤال تضمنه مقياس هذه الدراسة حول مدى ضمان هذا القانون لحقوق عمال قطاع التربية عبر 64 % من المستجوبين بالسلب نحو هذا البند، وهذا ما تفسره الاعتبارات التي سبقت الإشارة إليها، هذا ما أحال

المستجوبين إلى الشعور بأنّ هذا القانون لا يقدم حلا لمشاكل الموظفين في قطاع التربية وهذا بنسبة 55%، مما جعله لا يختلف في نظر 51.5 % منهم من ناحية المضمون عن غيره من القوانين السابقة.

3-8- عرض نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على ما يلي :

" يوجد فرق ذا دلالة إحصائية في اتجاهات عمال قطاع التربية نحو سلم الأجور في صيغته الجديد. "

ولاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحث بتوزيع نتائج درجات استبيان الاتجاهات على بنود المحور الثاني الذي يقيس هذه الفرضية، كما تم حساب الدلالة الإحصائية للفروق المشاهدة بين الأفراد ذوي الاتجاه الإيجابي والأفراد ذوي الاتجاه السلبي بالاعتماد على الاختبار الإحصائي (x^2).

وقد تحصل الباحث على النتائج التالية :

- جدول رقم (10): الفرق في اتجاهات عمال قطاع التربية نحو سلم الأجور:

	اتجاهات العمال نحو سلم الأجور					
	الاتجاه السلبي	الاتجاه الإيجابي	X^2_c	df	X^2_t	مستوى الدلالة
التكرار	159	41	69.62	1	10.82	دال عند 0.001
النسبة	%79.5	%20.5				

بين تطبيق اختبار (x^2) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي الاتجاه السلبي والأفراد ذو الاتجاه الإيجابي نحو سلم الأجور عند مستوى الدلالة 0.001 ودرجة الحرية 1 حيث$x^2_c = 69.62$ أكبر من $x^2_t=10.82$ وعليه نقبل الفرضية البديلة في هذا البحث والتي مفادها : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات عمال قطاع التربية نحو سلم الأجور في صيغته الجديد."

-جدول رقم (11) يوضح نتائج المحور الثاني :

• اتجاهات عمال قطاع التربية نحو سلم الأجور :

الرقم	العبـــــــــارة		موافق	محايد	معارض	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
01	الراتب الذي أتقاضاه يتناسب مع حجم العمل الذي أؤديه	ت	21	38	141	02.60	0.67
		%	%10.5	%19	%70.5		
02	راتبي الشهري يؤمن لي حياة جيدة ويغطي نفقاتي	ت	16	66	118	02.51	0.64
		%	%08	%33	%59		

03	راتبي مناسب مقارنة مع زملائي في قطاعات أخرى	ت	47	61	92	02.23	0.80
		%	%23.5	%30.5	%46		
04	مستوى الدخل الذي يعود علي من عملي لا يفي بمتطلبات المعيشة	ت	122	36	42	02.16	0.87
		%	%61	%18	%21		
05	نظام الرواتب المطبق متحيز لفئة دون أخرى	ت	71	33	96	02.12	0.90
		%	%35.5	%16.5	%48		
06	يتناسب راتبي مع تكاليف المعيشة ويوفر لي حياة كريمة بعد التقاعد	ت	24	53	123	02.50	0.70
		%	%12	%26.5	%61.5		

بالعودة إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (11) الذي يتناول نتائج الفرضية الثانية يتضح وجود اتجاهات سلبية لدى غالبية أفراد العينة، حيث عبر 70% منهم على أنّ الراتب لا يتناسب مع حجم العمل الذي يؤديه الموظف، وعبر59% على أنّ الراتب لا يؤمن حياة كريمة بعد التقاعد ولا يغطي نفقاتهم، وفي نفس الإطار عبر 61% من المستجوبين على أنّ مستويات الدخل لا تفي بمتطلبات المعيشة، وعبر 61.5%بأنّ الراتب لا يؤمن حياة كريمة بعد التقاعد، وتؤشر هذه النسب على أهمية العائد المادي في تكوين اتجاهات معينة نحو العمل والمنظمة التي ينتمي إليها العامل بصفة عامة، فخلافا لما يذهب إليه هرزبارغ وأتباعه في اعتبارهم أنّ الأجر مجرد وسيلة لإشباع الحاجات الفزيولوجية، فأنّ الأجر يبقى يفرض نفسه كعامل أساسي واستراتيجي سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إذ يعد من بين أهم أسباب النزاعات العمالية، وقد سبقت الإشارة في بداية هذا التحليل إلى الدور النقابي المؤثر في سير الاحتجاجات التي يشهدها القطاع العام في مختلف منظوماته خاصة قطاعي الصحة والتعليم، ولعل قراءة بسيطة لبيانات هذه الاحتجاجات تعبر على مدى تأثير العائد المادي وخاصة مستويات الأجور في هذا الموضوع.

"فالأجر قد يرمز للمكانة الاجتماعية ويعزز مستوى الشعور بالأمن والاستقرار وقد يترجم كمركز لتقدير واعتراف من طرف المؤسّسة لأهمية ودور العامل، وليس هذا فحسب بل إن الأجر قد يمكن الفرد من مسايرة مستوى العلاقات الاجتماعية وتحسينها عن طريق الاشتراك في الكثير من المناسبات وتبادل المجاملات والزيارات ،هذا بالإضـافة إلـى أنّ مستوى الأجر قد يعكس درجة تفوق الفرد ونجاحه، الأمر الذي يجعله يأخذ طابعا اجتماعيا ومعنويا لا يستهان به"(بوظريفة وآخرون ،2007 ،ص50).

4-8-عرض نتائج الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي :

" يوجد فرق ذا دلالة إحصائية في اتجاهات عمال قطاع التربية نحو سلم المنح والعلاوات".

ولاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحث بتوزيع نتائج درجات استبيان الاتجاهات على بنود المحور الرابع الذي يقيس هذه الفرضية، كما تم حساب الدلالة الإحصائية للفروق المشاهدة بين الأفراد ذوي الاتجاه الإيجابي والأفراد ذوي الاتجاه السلبي بالاعتماد على الاختبار الإحصائي (x^2)، وقد تحصل الباحث على النتائج التالية:

- جدول رقم (12): الفرق في اتجاهات عمال قطاع التربية نحو سلم المنح والعلاوات:

	اتجاهات العمال نحو سلم المنح والعلاوات					
	الاتجاه السلبي	الاتجاه الإيجابي	X^2_c	df	X^2_t	مستوى الدلالة
التكرار	183	17	137.78	1	10.82	دال عند 0.001
النسبة	%91.5	%08.5				

بين تطبيق اختبار (x^2) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي الاتجاه السلبي والأفراد ذوي الاتجاه الإيجابي نحو سلم المنح والعلاوات عند مستوى الدلالة 0.001 ودرجة الحرية 1حيث 137.78 = x^2_c أكبر من x^2_t=10.82 وعليه نقبل الفرضية البديلة في هذا البحث والتي مفادها : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات عمال قطاع التربية نحو سلم المنح والعلاوات".

-جدول رقم (13): يوضح نتائج المحور الثالث :

- **اتجاهات عمال قطاع التربية نحو سلم المنح والعلاوات :**

الرقم	العـــــــــبـــــــارة		موافق	محايد	معارض	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
01	المنح المتحصل عليها لا تلبي طموحات عمال قطاع التربية	ت	122	36	42	1.60	0.81
		%	%61	%18	%21		
02	نضام المنح والعلاوات متحيز لفئة دون أخرى	ت	84	45	71	1.94	0.88
		%	%42	%22.5	%35.5		
03	منحة المردودية بالتقدير الجديد محترمة	ت	89	36	75	1.93	0.90
		%	%44	%18	%37		
04	المنح والعلاوات المتحصل عليها محفزة	ت	17	30	153	2.68	0.62
		%	%8.5	%15	%76.5		

يتبين من خلال التحليل الإحصائي الموضح في الجدول رقم (13) صحة هذه الفرضية، فقد عبر 61 % من أفراد العينة أنّ المنح المتحصل عليها لا تلبي طموحات عمال قطاع التربية، وعبر 76.5% منهم أنّ هذه المنح والعلاوات غير محفزة، فرغم بعض التغيير الذي جاء به القانون الخاص بعمال قطاع التربية من خلال تبني نظام حوافز ومكافآت يدعم مستوى الأجور إلى مستويات أفضل بإضافة المنحة الجزافية ومنحة السكن وتثمين قيمة منحتي التوثيق والتأهيل عن القيمة السابقة، فإنّ هذه المنح والعلاوات تبقى دون ما كان يطمح إليه الموظفين خاصة وأنّ حوارا دار بين الوزارة الوصية ومختلف الشركاء الاجتماعيين، قد سبق إعداد القانون بهذا القطاع مما يعني وعي الوصاية على الأقل بحجم المطالب، وبالنظر إلى الفارق بين ما يسطره العامل من توقعات وما يحصل عليه فعلا يمكن لنا أن ندرك حجم عدم الرضا كتعبير عن الاتجاه العام السائد لدى موظفي هذا القطاع، وهذا ما عبر عنه لورتي Lortie (1975).

فإذا تأملنا مطالب العمال من خلال التمثيليات النقابية في ما يتعلق بالمنح والعلاوات نجد مطلبا يتمثل في الحصول على منحتين تكـون قيمتهما على أساس 50% من الأجر القاعدي بالنظر إلى الضغط الاجتماعي والمهني الذي يعمل في ظله موظفي هذا القطاع، وهو ما لم يتحقق مما عزز التوجه السلبي قي وسط المربين فيما يتعلق بالمنح والعلاوات من خلال ما ظهر في إجابات المستجوبين كما تبين ذلك من خلال الجدول رقم (16)، وبالنظر إلى إجابات أفراد العينة حول ما إذا كان نظام المنح والعلاوات متحيز لفئة دون أخرى، فقد عبر أقل من المتوسط في الخيارات الثلاثة للاستبيان (موافق-محايد-معارض) في إشارة إلى التشابه بين مختلف قطاعات الوظيف العمومي الأخرى مع قطاع التربية، هذا دون أن نغفل عن الإشـــــارة إلى وجود فوارق بين قطاع التربية والقطاعات الأخرى في ملف التعويضات لصالح قطاعات الوظيف العمومي الأخرى نظرا لبعض النقائص التي عرفها القانون الخاص بقطاع التربية مقارنة ببقية القطاعات الخاضعة لقانون الوظيف العمومي أمر (06/ 03)، إلا أنّ ما يميز قطاع التربية عن بقية القطاعات الأخرى هو منحة المردودية (منحة الأداء التـربوي)، فـقـد تـم تثـمـين قـيـمـتها عـن السابق وتكرار صرفها كل ثلاثة أشهر بدلا من ستة أشهر كما كان في السابق بينما بقي الأمر على حاله في بعض القطاعات الأخرى كالجماعات المحلية، ومع ذلك فقد عبر44.5% أنّ هذه المنحة بالتقدير الجديد محترمة، ولعل هذه النسبة المنخفضة نوعا ما بالنظر إلى ما طــرأ من تغيير في تثمين تقديرها من خلال القانون الأساسي لعمال قطاع التربية يفسره ما جاء في الدراسة الميدانية التي قام بها بوظريفة وآخرون (2007) في الإشارة إلى أنّ طريقة توزيع هذه المنحة وما تحتاج إليه من عدالة في التنقيط قد تكون أهم من المقدار المادي للعلاوة نفسها، فتبني المنظمة نظام حوافز ومكافآت عادل يشجع الأفراد المؤهلين على الالتحاق بها كما يدفعهم للأداء الجيد ويرغبهم ويشجعهم على الاستمرار في المنظمة ويؤدي إلى خلق مناخ ايجابي يساهم في زيادة وفعالية وإنتاجية المنظمة، وقد يؤدي الشعور بعدم العدالة إلى الانقطاع عن العمل، تغيير المسار الوظيفي، الانتقال من العمل، الاستقالة إبراهيم بن حمد البدر(2006)، وفي ذات السياق المتعلق بمناقشة نتائج هذه الفرضية ومدى تكون اتجاهات سلبية نحو نظام المنح والعلاوات نشير إلى احتجاجات موظفي المصالح الاقتصادية بقطاع التربية ومطالبتهم بتوسيع الاستفادة من منحتي البيداغوجيا والتوثيق

المنصوص عليهما في المرسوم التنفيذي 10/ 78 المؤرخ في 24فيفري 2010 والمتضمن تأسيس نظام التعويضات والمنح (جريدة الخبر، عدد6272 ،20فيفري2011 ،ص5)

8-5-عرض نتائج الفرضية الرابعة :

تنصّ الفرضية الخامسة على ما يلي :

يوجد فرق ذا دلالة إحصائية في اتجاهات عمال قطاع التربية نحو فرص الترقية والتكوين ".

ولاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحث بتوزيع درجات استبيان الاتجاهات على المحو الخامس الذي يقيس هذه الفرضية (جدول رقم 15)، كما تم حساب الدلالة الإحصائية للفروق المشاهدة بين الأفراد ذوي الاتجاه السلبي والأفراد ذوي الاتجاه الإيجابي بالاعتماد على الاختبار الإحصائي (x^2)، وقد تحصل الباحث على النتائج التالية :

- جدول رقم (14): الفرق في مدى استجابة القانون لفرص الترقية والتكوين:

	استجابة القانون لفرص الترقية والتكوين					
	الاتجاه السلبي	الاتجاه الإيجابي	X^2_c	df	X^2_t	مستوى الدلالة
التكرار	144	56	78.72	1	10.82	دال عند 0.001
النسبة	%72	%28				

بين تطبيق اختبار (x^2) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي الاتجاه الإيجابي والأفراد ذوي الاتجاه السلبي نحو فرص الترقية والتكوين عند مستوى الدلالة 0.001 ودرجة الحرية 1 حيث$x^2_c = 78.72$ أكبر من $x^2_t=10.82$ وعليه نقبل الفرضية البديلة في هذا البحث والتي مفادها " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات عمال قطاع التربية نحو فرص الترقية والتكوين ".

- جدول رقم (15) يوضح نتائج المحور الرابع :

- **اتجاهات عمال قطاع التربية فيما يتعلق بفرص الترقية والتكوين :**

الرقم	العبـــــــــــارة		موافق	محايد	معارض	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
01	توفر لي وظيفتي فرصا للترقية	ت	44	60	96	2.26	0.79
		%	%22	%30	%48		

02	اشعر بعدالة وموضوعية نظام الترقيات	ت	52	46	102	2.25	0.84
		%	%26	%23	%51		
03	الطريقة التي تمنح بها الترقيات محددة وواضحة	ت	57	63	80	2.11	0.82
		%	%28	%31.5	%40		
04	تتم إجراءات الترقية ضمن مدة زمنية معقولة	ت	64	39	97	2.17	0.88
		%	%32	%19.5	%48.5		
05	تتيح لي وظيفتي فرصة الترقية إلى منصب أعلى	ت	30	31	139	2.54	0.74
		%	%15	%15.5	%69.5		
06	للوساطة والمحسوبية دور مهم في الترقية	ت	88	48	64	1.88	0.86
		%	%44	%24	%32		
07	للاعتبارات السياسية والحزبية دور مهم في الترقية	ت	79	43	78	02	0.88
		%	%39	%21.5	%39		

بالعودة إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (15) الذي تناول معالجة أسئلة المحور الرابع يتبين أنّ هناك اتجاهات سلبية لدى العاملين في قطاع التربية نحو فرص الترقية والتكوين التي أتاحها لهم هذا القانون من خلال ما نجم عنه في القانون الأساسي الخاص بهذا القطاع، حيث عبر 22% فقط من المستجوبين على توفر فرص للترقية، وعبر 51 % عن شعورهم بعدم عدالة وموضوعية نظام الترقيات، بينما يرى 69.5 % أنّ وظائفهم لا تتيح لهم فرص الترقية إلى منصب أعلى، فيما عبر أقل من المتوسط في الخيارات الثلاثة للاستبيان (موافق-محايد-معارض) عن ما إذا كانت إجراءات الترقية محددة وواضحة، وهل تتم في في مدة زمنية معقولة، وعن ما إذا كان للوساطة والاعتبارات السياسية والحزبية دور مهم في الترقية، وبناءا على هذه النسب يمكن لنا أن تستنتج مدى التوجه السلبي للعاملين في قطاع التربية نحو تقييمهم للفرص المتاحة لهم في الحصول على الترقية إلى منصب أعلى، ويمكن تفسير ذلك بالشعور بعدم الثقة في الحصول على ترقية يسمح بها القانون أصلا، حيث ميز التحفظ إجابات المستجوبين في ما يتعلق بالوضوح في الإجراءات المتعلقة بالترقية، وفي دور الوساطة والاعتبارات السياسية والحزبية في ذلك، خاصة وأنّ قطاع التربية عرف ولمدة طويلة ما يسمى بنظام المحاصصة في الحصول على ترقيات حيث لا يخفى على موظفي هذا القطاع أنّ الكثير من الإطارات النقابية قد استفادوا من ترقيات إلى مناصب مدراء مؤسّسات ومستشاري تربية دون مرورهم على قوائم التأهيل أو اجتيازهم لامتحان من أجل الحصول على هذه الترقية، هذا ما يفسر النسبة المنخفضة المتمثلة في22% من المستجوبين الذين عبروا عن وجود فرص للترقية، فيماعبر51 % منهم عن شعورهم بعدم عدالة وموضوعية نظام الترقيات، ولعل ما يفسر هذا التوجه هو حرمان بعض الفئات كليا من فرص الحصول على الترقية مثل فئة المساعدين التربويين، حيث أنّ نظام الترقيات السابق كان يتيح لهذه الفئة الفرصة في الحصول على ترقية إلى منصب مستشار تربية، سيما القانون 90-49 المؤرخ في 06

فيفري 1990 المتضمن القانون الأساسي لعمال التربية وكذا الاتفاقية المبرمة بين الشريك الاجتماعي ووزارة التربية الوطنية المؤرخة في 06 أكتوبر 1997 (جريدة الخبر، عدد 6281، بتاريخ 01 مارس 2011، ص 6) لكنه حذف في القانون الأساسي الجديد لعمال التربية المترتب عن قانون الوظيف العمومي أمر 06 – 03 المتمثل في المرسوم التنفيذي رقم 08/ 315، مما خلق رد فعل معاكس وسلوك مضاد لدى هذه الشريحة حيث تكتلت في تنظيم نقابي (تنسيقية المساعدين التربويين المنضوية تحت لواء النقابة الوطنية لعمال التربية) جعل في أولويات مطالبه الدفاع عن الحق في الترقية إلى مستشار تربية باعتباره " حق لن تتنازل عنه هذه الفئة " إضافة إلى مطلب إعادة التصنيف في الرتبة العاشرة بدلا من السابعة (جريدة الخبر، عدد 6169، بتاريخ 06/ 11/ 2010، ص2)

وبالعـودة إلى الأدبيـات السـابـقة الـتي بحثت في تأثير دور الترقية داخل التنظيم يؤكد كل من ساندفور "sande feur " وروزنبوم "rasenboum " إلى أنّ الآثار العكسية الناجمة عن الانخفاض في مستوى الترقية بالنسبة للفرد ترتبط بمجموعة من الأعراض منها التبرم، انخفاض في مستوى الدافعية نحو العمل، انخفاض مستوى الالتزام محمد حسن رسمي، (2004).

وبالمقابل فأنّ عملية الترقية تساعد المنظمة على اجتذاب قوى العمل من خارجها مما يضمن بقاءها ويجنبها أزمات بفقدان أحد العاملين فيها، كما تعمل على الاحتفاظ بالعمال ذو الكفاءات العالية وتحد من رغبتهم في ترك العمل، وضمن هذا الإطار يؤكد ستينفنز (1978) "stevens " أنّ المنظمات كبيرة الحجم تسعى لتحفيز الموظفين بزيادة فرص الترقية ومنحهم مكافآت أفضل، وذلك لمنع تسربهم، ستيفنز وآخرون (1978)

خــاتـمــة :

لقد تبين من خلال نتائج هذه الدراسة وجود اتجاهات سلبية في عموم العناصر التي تنظم الجانب القانوني للعاملين في قطاع التربية، وبالنظر إلى الأهمية التي يكتسيها موضوع الاتجاهات، فأنّ الكثير من الدول وخاصة المتقدمة منها قد أنشأت مخابر ومؤسّسات لدراسة الاتجاهات حتى تعتمد على نتائج هذه الدراسات في اتخاذ القرارات الهامة والضرورية ووضع المخططات التنموية في الميادين الاقتصادية والتربوية والصحية وغيرها، انطلاقا من هذه الدراسات من أجل خدمة الصالح العام للفرد والمجتمع .

وبالنظر إلى أهمية القطاع العام في مجتمعنا وما له من دور في تماسك الطبقـة الـوســـطى وحماية روابطها العضوية من خلال الحفاظ على هذه الشريـحة اجتماعـيا واقتصاديا ومدى انعكاس ذلك على الاستقرار الاجتماعي فأنّ الاهتمـام بهذا القـطـاع في منظومة العمل بالشكل اللازم من شأنه أن يقدم حلولا تتجاوز الجـانـب المهـني إلى الجـوانب الأخــرى بـدءا بالاستقرار النفسي والاجتماعي والمادي للأفراد إلى استقرار وتنمية وتقدم يمس المجتمع برمته، خاصة ما يتعلق بقطاع حساس كقطاع التربية حيث مازالت أصوله وقواعده غير مستقرة سواء ما تعلـــق بتنظيم الجوانب المهنية فيه أو الجانب العلمي والبيداغوجي والتربــوي الــذي مـــا زال متجاذب الأطراف بفعل إصلاحات تبدو غير مدروسة من خلال اللااستقرار الذي يعيشه هذا القطاع.

من هنا نجد في الدراسات الجامعية التي تبحث في اتجاهات عمال القطاع العام نحو القوانين المنظمة لحياتهم المهنية ما يحقق الجدوى للدارسين والقائمين على الشأن العام من خلال التعرف على وجهات النظر بطرق علمية تسمح في الأخير بالمساهمة في تسيير الموارد البشرية، حيث أصبح ميدان العمل بحاجة إلى المزيد من التخطيط والتنظيم، خصوصا أمام تزايد المهام والمتطلبات وما يقابلها من مطالب لتحسين الظروف المهنية والاجتماعية وحتى النفسية والصحية في إطار ما تطالب به النقابات العمالية وما توصلت إليه الدراسات العلمية في مختلف المجالات وخاصة في مجال التنظيم العلمي والاهتمام بالعنصر البشري في ميدان العمل.

1- المراجع بالغة العربية :

أ- الكـــتـب :

1- السيد أبو النيل : **علم النفس الصناعي**، دار النهضة الصناعية - بيروت 1985 .

2- أحمد محمد الطيب : **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، المكتب الجامعي الحديث – ط 1 الإسكندرية 1999.

3- أحمد عبد اللطيف وحيد : **علم النفس الاجتماعي**، دار الميسرة للنشر -عمان 2001.

4- المشعان عويد سلطان : **دراسة في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني**. ط 1 دار النشر والتوزيع – الكويت 1993.

5- المشعان عويد سلطان : **علم النفس الصناعي**، ط 1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع – دولة الإمارات 1994.

6- الكيلاني عبد الوعاب **: موسوعة السياسية**، المؤسّسة العربية للدراسات والنشر الجزء 6 – المغرب 1990.

7- أحمد بدوي : **علاقات العمل في مختلف الصناعات**. دار الفكر العربية – الإسكندرية ط 1.1961.

8- بوظريفة حمو : **احذر من الكرسي**. شركة دار الأمة – الجزائر ط 1، 1996

9- بوظريفة حمو، دوقة أحمد، لوريسي عبد القادر : **عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي**.، دار الملكية – الجزائر، ط 1، 2007

10- بوظريفة حمو، دوقة أحمد، سماح عبد الواحد، بوطاف مسعود، **إتجاهات العاملين على الحاسوب نحو استعمال النظارات الطبية** ،ط 1، دار الملكية – الجزائر، ط 1، 2008.

11- بوسنة محمود : **علم النفس القياسي المبادئ الأساسية**، ديوان المطبوعات الجامعية – الجزائر، 2007.

12- بشير معمرية : **القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية**، سلسلة دراسات، منشورات الحبر – الجزائر، 2007.

13- بن داهية علي وآخرون : **القاموس الجديد للطلاب**، دار النشر والتوزيع – تونس، 1979 .

14- بترن دواكر وآخرون : **تشريع النظام الصناعي**، ترجمة راشد لبراوي، مؤسّسة فرانكلين للطباعة والنشر – القاهرة، نيويورك، 1996.

15- حامد أحمد بدر : **السلوك التنظيمي**، ط 1، دار القلم – الكويت، 1982.

16- خليل ميخائيل معوض : **علم النفس الاجتماعي**، ط 3، مركز الإسكندرية للكتاب – الإسكندرية، 2003.

17- رجاء محمود أبو علام : **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط1 ، دار النشر للجامعات – القاهرة، 2007.

18- زين العابدين درويش : **علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته**، دار الفكر العربي – القاهرة، 1999.

19- سعد عبد الرحمان: **القياس النفسي**، مكتبة الفلاح – الكويت، 1983.

20- سعد جلال : **علم النفس الاجتماعي** ط 2، منشأة المعارف – الإسكندرية 1984.

21- سلوى محمد عبد الباقي : **موضوعات في علم النفس الاجتماعي**، مركز الإسكندرية للكتاب – الإسكندرية، 2002.

22- سامية محمد جابر وحسن محمد حسن : **علم اجتماع القانون**، دار المعرفة الجامعية – مصر، 2002.

23 – عبد الفتاح محمد دويدار : **أصول علم النفس المهني والصناعي والتنظيمي وتطبيقاته**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2004.

24- عبد الفتاح محمد دويدار : **علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه**، دار النهضة العربية – القاهرة، 2004.

25- عبد السلام حامد زهران : **علم النفس الاجتماعي**، ط 6، علم الكتب – القاهرة، 2000.

26- عبد الناصر جابي : **الجزائر تتحرك دراسة سوسيولوجية للإضرابات العالية في الجزائر**، دار الحكمة – الجزائر، 1995.

27- عباس محمود عوض : **علم النفس الاجتماعي**، دار النهضة البعربية – بيروت، 1980.

28- عيسوي عبد الرحمان : **دراسات في علم النفس الاجتماعي**، دار النهضة العربية – بيروت، 1974.

29- عيسوي عبد الرحمان : **علم النفس والإنتاج**، دار النهضة العربية – بيروت، 1982.

30- عبد المنعم شحاتة، طريف شوقي فرج، عبد الحليم محمود سيد : **علم النفس الاجتماعي المعاصر** ط1، اشتراك للنشر والتوزيع– القاهرة، 2003.

31- علي عسكر : **الدافعية في مجال العمل**، منشورات الكويت، 1981.

32- عبد الحفيظ مقدم : **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**، ديوان المطبوعات الجامعية – الجزائر، 1999.

33- فؤاد البهي السيد، سعد عبد الرحمان : **علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة**، دار الفكر العربي – القاهرة، 1999.

34- محفوظ احمد جودة : **العلاقات العامة مفاهيم وممارسات** ط 3، دار زهران للنشر والتوزيع – عمان، 1999.

35- محمود عبد الحليم منسي : **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار المعرفة الجامعية – القاهرة، 1990.

36- محي الدين مختار : **محاضرات في علم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية – الجزائر، 1982.

37- محمد سويدي : **علم الاجتماع السياسي، ميدانه وقضاياه**، ديوان المطبوعات الجامعية – الجزائر، 1991.

38- محمد عاطف عبيد : **إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية**، ط 8، دار النهضة – القاهرة، 1989.

39- محمد حسن رسمي : **السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية**، ط 1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر – الإسكندرية، 2004.

40- نبيل عبد الفتاح، عبد الرحمان سيد سليمان، سميرة محمد شند : **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، مكتبة زهراء الشرق - القاهرة.

41- نعيم الرفاعي : **علم النفس في الصناعة والتجارة**، المطبعة التعاونية – دمشق، 1964.

42- يوسف سعدون : **علم الاجتماع ودراسة التغيير التنظيمي في المؤسّسات الصناعية**، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة – الجزائر، 2005.

ب- الرسائل الجامعية :

43- العياشي بن زروق : **الرضا المهني ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي** ، رسالة دكتوراه غير منشورة – جامعة الجزائر 2008.

44 - العبزوزي الربيع : **اتجاهات الطلبة نحو الشرطة الجوارية وحفظ الأمن في المجتمع الجزائري**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2008.

45 - أنور حمزة شلول : **الرضا الوظيفي لدى القيادات الإدارية في الجامعات الأردنية الحكومية والأهلية والعوامل المؤثرة فيه من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم السودان 1999.

46 - تير رضا : **اهتمامات تسيير الموارد البشرية وسلوك مشرفي الوظيفة العمومية في العمل، نموذج سبي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2005.

47 - رمضان عمومن : **علاقة العمل بالاتجاهات نحو بعض المتغيرات المهنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 2005.

48 - لخضر جوابي : **تأثير العمل النقابي في القرارات الإدارية**، رسالة ماجستير غير منشورة ن جامعة الجزائر 2008.

49- منير بوروبة : **النقابات المستقلة في ظل الحريات النقابية في الجزائر**، رسالة ماجيستر، جامعة الجزائر 2009.

50 - معمري حمزة : **العلاقات بين اتجاهات الموظفين نحو المهنة والالتزام التنظيمي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 2008.

51 - عبد النور أرزقي : **محددات الرضا المهني ومعنى العمل عند الجزائريين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 1997.

52 - عيلان زكري : **اتجاهات الطلبة نحو النظام الجامعي الجديد** (ليسانس – ماستر – دكتوراه) LMD، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 2008.

ج - المـــجــلات :

53- أيوب محمد نافز : **الأهمية التنموية لرأس المال البشري في الوطن العربي ودور التربية والتعليم فيه**، مجلة علوم إنسانية، السنة السابعة، العدد 44، جانفي 2010.

54 - تير رضا : **اهتمامات تسيير الموارد البشرية وسلوك مشرفي الوظيفة العمومية الجزائرية في العمل، نموذج سبي**، مجلة الوقاية والأرغنوميا، العدد 1، 2007.

55 - حامد بدر : **الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بكلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة الكويت**، مجلة العلوم الاجتماعية العدد 3، 1993.

56 - سليمان الحضري الشيخ ومحمد أحمد سلامة : **الرضا المهني لدى المعلمين في دولة قطر**، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 8، 1982.

57 - عبد الله بن إبراهيم العجاجي : **الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية في المدارس المتوسطة بمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات**، مجلة الملك سعود الرياض، المجلد 9، 1997.

58- ناصيف عبد الخالق : **الرضا الوظيفي وأثره على إنتاجية العمل**، المجلة العربية للإدارة، الكويت، المجلد 6، العدد 1، 1982

د - القوانين والمراسيم التنفيذية :

69 - قانون الوظيف العمومي أمر 06 – 03 / 15 جويلية 2006 (الجريدة الرسمية، 2006 / 46).
60 - القانون رقم (02– 90) الصادر بتاريخ 06 فيفري 1990.
61- القانون رقم (03– 90) الصادر بتاريخ 06 فيفري 1990.
62- القانون رقم (04– 90) الصادر بتاريخ 06 فيفري 1990.
63- القانون رقم (11– 90) الصادر بتاريخ 21 أفريل 1990
64- القانون رقم (14– 90) الصادر بتاريخ 02 جانفي 1990. (الجريدة الرسمية 17 – 1990).
65- المرسوم التنفيذي رقم 07/ 2008، وزارة العمل والضمان الاجتماعي .
66- المرسوم التنفيذي رقم 126/ 2002، مديرية الشؤون الإدارية والقانونية، جوان 2001.

هـ - الصحف والجرائد اليومية :

67- الشروق اليومي عدد 3184 بتاريخ 25 جانفي 2011.
68- الخبر اليومي عدد 6278 بتاريخ 26 فيفري 2011.
69- الشروق اليومي عدد 3228 بتاريخ 10 مارس 2011.
70- الشروق اليومي عدد 3184 بتاريخ 25 جانفي 2011.
71- الخبر اليومي عدد 6281 بتاريخ 20 فيفري 2011.
72- عبد الناصر جابي (الطبقة الوسطى في الجزائر من الرمادي إلى الأسود، جريدة الأحرار العدد 1321) (منير بوروبة، 2009).
73- بشير مصطيفى : جامعة تغرق في قطرة اسمها نظام أل أم دي، جريدة الشروق عدد 3228، 10 مارس 2011، ص 19.

2- المراجع باللغة الأجنبية :

74-Belloula Taiab ,droit du travail , èd dahlab , alger 1994.
74- Bayad M,Nenhaus d , prèoccu partions de GRHet profil des dirigeants de PME in Economies & Socitès.
75-Chikhi Said : questions ouvrieres et rapport sociaux en algèrie ,Revue Naqd n°6.1994.alger Entrepris national du livre 1994.
76- Koriche (M.N.E) : Les relations du travail dans le Secteur public ,changement de problèmatique et ruptures normatives , revue algèrienne des Sciences juridiques et administratives n°2 , 1994.
77-Javallier (j.c) : les syndicats ouvriers , Paris PUF 1971.

.86- JEAN Rivers et Jean Savatier : Droit du travail ,Paris ,PUF
.78- Jean Bron : Histoire du movment ouvrier français , et auvières , TOMEI Paris , 1968
79- Lottinvile E& Sccherman , « Job Satisfaction of working women in a Medical setting , the .careen development quarlecly , 1988
80- Lock , E , A , "the Relations hip of task Liking and Satisfaction journal of Applied .Psycology , 1960
.81- Lucien (Raiaux) , Celfpour le Syndicalisme , edition Segtar , Paris , 1972
82- Touzard H. la Mèdiation et la rèsollution des conflits , Paris PUF , 1970.
.83- Vroom , V, work and Motivation , New yourk , John Wiley and sons , INC , 1970

ملحق[1]

الأمر رقم 06-03 المؤرّخ في 19 جمادى الثانية عام 1427، الموافق 15 يوليو سنة 2006، يتضمّن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية:

الباب الأول:أحكام عامة

المادّة الأولى : يتضمن هذا الأمر، القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية.

يحدد هذا الأمر القواعد القانونية الأساسية المطبقة على الموظفين والضمانات الأساسية الممنوحة لهم في إطار تأدية مهامهم في خدمة الدولة.

الفصل الأول : مجال التطبيق

المادّة 2 : يطبق هذا القانون الأساسي على الموظفين الذين يمارسون نشاطهم في المؤسسات والإدارات العمومية.

يقصد بالمؤسسات و الإدارات العمومية، المؤسسات العمومية، والإدارات المركزية في الدولة والمصالح غير الممركزة التابعة لها والجماعات الإقليمية والمؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري، والمؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والثقافي والمهني والمؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والتكنولوجي وكل مؤسسة عمومية يمكن أن يخضع مستخدموها لأحكام هذا القانون الأساسي.

لا يخضع لأحكام هذا الأمر القضاة والمستخدمون العسكريون والمدنيون للدفاع الوطني ومستخدمو البرلمان.

المادّة 3 : يحدد تطبيق أحكام هذا القانون الأساسي بقوانين أساسية خاصة بمختلف أسلاك الموظفين تتخذ بمراسيم.

غير أنه، ونظرا لخصوصيات أسلاك الأعوان الدبلوماسيين والقنصليين وأساتذة التعليم العالي والباحثين والمستخدمين التابعين للأسلاك الخاصة بالأمن الوطني والحرس البلدي وإدارة الغابات والحماية المدنية والمواصلات السلكية واللاسلكية الوطنية وأمن الاتصالات السلكية واللاسلكية وإدارة السجون وإدارة الجمارك وكذا المستخدمين التابعين لأسلاك أمناء الضبط للجهات القضائية والأسلاك الخاصة بإدارة الشؤون الدينية، يمكن أن تنص قوانينهم الأساسية الخاصة على أحكام استثنائية لهذا الأمر في مجال الحقوق والواجبات و سير الحياة المهنية والانضباط العام.

الفصل الثاني : العلاقة القانونية الأساسية

المادّة 4 : يعتبر موظفاً كل عون عيّن في وظيفة عمومية دائمة ورسم في رتبة في السلم الإداري.

الترسيم هو الإجراء الذي يتم من خلاله تثبيت الموظف في رتبته.

المادّة 5 : تختلف الرتبة عن منصب الشغل. وهي الصفة التي تخول لصاحبها الحق في شغل الوظائف المخصصة لها.

المادّة 6 : يجمع السلك مجموعة من الموظفين الذين ينتمون إلى رتبة أو عدة رتب و يخضعون لنفس القانون الأساسي الخاص.

المادّة 7 : يكون الموظف تجاه الإدارة في وضعية قانونية أساسية وتنظيمية.

المادّة 8 : تصنف أسلاك الموظفين حسب مستوى التأهيل المطلوب في المجموعات الأربعة (4) الآتية:

-المجموعة "أ" وتضم مجموع الموظفين الحائزين مستوى التأهيل المطلوب لممارسة نشاطات التصميم والبحث والدراسات أو كل مستوى تأهيل مماثل،

-المجموعة "ب" وتضم مجموع الموظفين الحائزين مستوى التأهيل المطلوب لممارسة نشاطات التطبيق أو كل مستوى تأهيل مماثل،

-المجموعة "ج" وتضم مجموع الموظفين الحائزين مستوى التأهيل المطلوب لممارسة نشاطات التحكم أو كل مستوى تأهيل مماثل،

---

[1]– رغم طول نصّ الأمر، فقد آثرنا إثباته كاملاً تعميمًا للفائدة. (رئيس التحرير)

-المجموعة "د" وتضم مجموع الموظفين الحائزين مستوى التأهيل المطلوب لممارسة نشاطات التنفيذ أو كل مستوى تأهيل مماثل.

يمكن أن تقسم المجموعات إلى مجموعات فرعية.

المادّة 9 : كل تعيين في وظيفة لدى المؤسسات والإدارات العمومية يجب أن يؤدي إلى شغل وظيفة شاغرة بصفة قانونية.

الفصل الثالث : المناصب العليا و الوظائف العليا للدولة

المادّة 10 : زيادة على الوظائف المناسبة لرتب الموظفين، تنشأ مناصب عليا.

المناصب العليا هي مناصب نوعية للتأطير ذات طابع هيكلي أو وظيفي. وتسمح بضمان التكفل بتأطير النشاطات الإدارية والتقنية في المؤسسات والإدارات العمومية.

المادّة 11 : تنشأ المناصب العليا المذكورة في المادّة 10 أعلاه، عن طريق:

-القوانين الأساسية الخاصة التي تحكم بعض أسلاك الموظفين فيما يتعلق بالمناصب العليا ذات الطابع الوظيفي،

-النصوص التنظيمية المتعلقة بإنشاء وتنظيم المؤسسات و الإدارات العمومية، فيما يتعلق بالمناصب العليا ذات الطابع الهيكلي.

المادّة 12 : تحدد شروط التعيين في المناصب العليا عن طريق التنظيم.

المادّة 13 : يقتصر التعيين في المناصب العليا على الموظفين.

غير أنه يمكن شغل المناصب العليا المتعلقة بنشاطات الدراسات و تأطير المشاريع، بصفة استثنائية، من طرف إطارات مؤهلة ليست لها صفة الموظف.

المادّة 14 : يستفيد شاغلو المناصب العليا، إضافة إلى الراتب المرتبط برتبهم، من نقاط استدلالية إضافية وفق كيفيات تحدد عن طريق التنظيم.

المادّة 15 : تنشأ وظائف عليا للدولة في إطار تنظيم المؤسسات والإدارات العمومية.

تتمثل الوظيفة العليا للدولة في ممارسة مسؤولية باسم الدولة قصد المساهمة مباشرة في تصور وإعداد وتنفيذ السياسات العمومية.

المادّة 16 : يعود التعيين في الوظائف العليا للدولة إلى السلطة التقديرية للسلطة المؤهلة.

المادّة 17 : تحدد قائمة الوظائف العليا للدولة وشروط التعيين فيها والحقوق والواجبات المرتبطة بها وكذا نظام الرواتب المطبق على أصحابها عن طريق التنظيم.

المادّة 18 : لا يخول تعيين غير الموظف في وظيفة عليا للدولة أو في منصب عال صفة الموظف أو الحق في التعيين بهذه الصفة.

الفصل الرابع : الأنظمة القانونية الأخرى للعمل

المادّة 19 : تخضع مناصب الشغل التي تتضمن نشاطات الحفظ أو الصيانة أوالخدمات في المؤسسات والإدارات العمومية إلى نظام التعاقد.

تحدد قائمة مناصب الشغل المنصوص عليها في هذه المادّة عن طريق التنظيم.

المادّة 20 : يمكن اللجوء، بصفة استثنائية، إلى توظيف أعوان متعاقدين في مناصب شغل مخصصة للموظفين في الحالات الآتية:

-في انتظار تنظيم مسابقة توظيف أو إنشاء سلك جديد للموظفي،

-لتعويض الشغور المؤقت لمنصب شغل.

المادّة 21 : يمكن، بصفة استثنائية، توظيف أعوان متعاقدين غير أولئك المنصوص عليهم في المادتين 19 و20 أعلاه، في إطارالتكفل بأعمال تكتسي طابعا مؤقتا.

المادّة 22 : يوظف الأعوان المذكورون في المواد من 19 إلى 21 أعلاه، حسب الحالة ووفق حاجات المؤسسات والإدارات العمومية، عن طريق عقود محددة المدة أو غير محددة المدة، بالتوقيت الكامل أو بالتوقيت الجزئي.

ولا يخول شغل هذه المناصب الحق في اكتساب صفة الموظف أوالحق في الإدماج في رتبة من رتب الوظيفة العمومية.

المادّة 23 : يحتفظ الموظفون الذين يشغلون المناصب المنصوص عليها في المادّة 19 أعلاه عند تاريخ نشر هذا الأمر بصفة الموظف.

المادّة 24 : تحدد عن طريق التنظيم كيفيات توظيف الأعوان المذكورين في المواد من 19 إلى 21 أعلاه، وحقوقهم وواجباتهم والعناصر المشكلة لرواتبهم، والقواعد المتعلقة بتسييرهم وكذا النظام التأديبي المطبق عليهم.

المادّة 25 : يمكن أن ينجز أعمالا ظرفية للخبرة أو الدراسة أو الاستشارة لحساب المؤسسات والإدارات العمومية في إطار اتفاقي، مستشارون يتمتعون بمستوى التأهيل المطلوب.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادّة عن طريق التنظيم.

الباب الثاني:الضمانات وحقوق ا لموظف واجباته

الفصل الأول : الضمانات وحقوق الموظف

المادّة 26 : حرية الرأي مضمونة للموظف في حدود احترام واجب التحفظ المفروض عليه.

المادّة 27 : لا يجوز التمييز بين الموظفين بسبب آرائهم أو جنسهم أو أصلهم أو بسبب أي ظرف من ظروفهم الشخصية أو الاجتماعية.

المادّة 28 : لا يمكن أن يترتب على الانتماء إلى تنظيم نقابي أو جمعية أي تأثير على الحياة المهنية للموظف.

مع مراعاة حالات المنع المنصوص عليها في التشريع المعمول به، لا يمكن بأي حال أن يؤثر انتماء أو عدم انتماء الموظف إلى حزب سياسي على حياته المهنية.

المادّة 29 : لا يمكن بأية حال أن تتأثر الحياة المهنية للموظف المترشح إلى عهدة انتخابية سياسية أو نقابية، بالآراء التي يعبر عنها قبل أو أثناء تلك العهدة.

المادّة 30 : يجب على الدولة حماية الموظف مما قد يتعرض له من تهديد أو إهانة أو شتم أو قذف أو اعتداء، من أي طبيعة كانت، أثناء ممارسة وظيفته أو بمناسبتها، ويجب عليها ضمان تعويض لفائدته عن الضرر الذي قد يلحق به.

وتحلّ الدولة في هذه الظروف محلّ الموظف للحصول على التعويض من مرتكب تلك الأفعال.

كما تملك الدولة، لنفس الغرض، حق القيام برفع دعوى مباشرة أمام القضاء عن طريق التأسيس كطرف مدني أمام الجهة القضائية المختصة.

المادّة 31 : إذا تعرض الموظف لمتابعة قضائية من الغير، بسبب خطأ في الخدمة، ويجب على المؤسسة أو الإدارة العمومية التي ينتمي إليها أن تحميه من العقوبات المدنية التي تسلط عليه ما لم ينسب إلى هذا الموظف خطأ شخصي يعتبر منفصلا عن المهام الموكلة له.

المادّة 32 : للموظف الحق، بعد أداء الخدمة، في راتب.

المادّة 33 : للموظف الحق في الحماية الاجتماعية والتقاعد في إطار التشريع المعمول به.

المادّة 34 : يستفيد الموظف من الخدمات الاجتماعية في إطار التشريع المعمول به.

المادّة 35 : يمارس الموظف الحق النقابي في إطار التشريع المعمول به.

المادّة 36 : يمارس الموظف حق الإضراب في إطار التشريع والتنظيم المعمول بهما.

المادّة 37 : للموظف الحق في ممارسة مهامه في ظروف عمل تضمن له الكرامة والصحة والسلامة البدنية والمعنوية.

المادّة 38 : للموظف الحق في التكوين وتحسين المستوى والترقية في الرتبة خلال حياته المهنية.

المادّة 39 : للموظف الحق في العطل المنصوص عليها في هذا الأمر.

الفصل الثاني : واجبات الموظف

المادّة 40 : يجب على الموظف، في إطار تأدية مهامه، احترام سلطة الدولة وفرض احترامها وفقا للقوانين والتنظيمات المعمول بها.

المادّة 41 : يجب على الموظف أن يمارس مهامه بكل أمانة وبدون تحيز.

المادّة 42 : يجب على الموظف تجنب كل فعل يتنافى مع طبيعة مهامه ولو كان ذلك خارج الخدمة.

كما يجب عليه أن يتسم في كل الأحوال بسلوك لائق ومحترم.

المادّة 43 : يخصص الموظفون كل نشاطهم المهني للمهام التي أسندت إليهم .ولا يمكنهم ممارسة نشاط مربح في إطار خاص مهما كان نوعه.

غير أنه يرخص للموظفين بممارسة مهام التكوين أو التعليم أو البحث كنشاط ثانوي ضمن شروط ووفق كيفيات تحدد عن طريق التنظيم.

كما يمكنهم أيضا إنتاج الأعمال العلمية أو الأدبية أو الفنية.

وفي هذه الحالة، لا يمكن الموظف ذكر صفته أو رتبته الإدارية بمناسبة نشر هذه الأعمال، إلا بعد موافقة السلطة التي لها صلاحيات التعين.

المادّة 44 : بغض النظر عن أحكام الفقرة الأولى من المادّة 43 أعلاه، يمكن الموظفين المنتمين إلى أسلاك أساتذة التعليم العالي والباحثين وكذا أسلاك الممارسين الطبيين المتخصصين، ممارسة نشاط مربح في إطار خاص يوافق تخصصهم.

تسهر السلطة المؤهلة على ضمان مصلحة الخدمة وتتخذ أي إجراء مناسب إذا اقتضت الحاجة ذلك.

تحدد شروط وكيفيات تطبيق هذه المادّة عن طريق التنظيم.

المادّة 45 : يمنع على كل موظف، مهما كانت وضعيته في السلم الإداري، أن يمتلك داخل التراب الوطني أو خارجه، مباشرة أو بواسطة شخص آخر، بأية صفة من الصفات، مصالح من طبيعتها أن تؤثر على استقلاليته أو تشكل عائقا للقيام بمهمته بصفة عادية في مؤسسة تخضع إلى رقابة الإدارة التي ينتمي إليها أو لها صلة مع هذه الإدارة، وذلك تحت طائلة تعرضه للعقوبات التأديبية المنصوص عليها في هذا القانون الأساسي.

المادّة 46 : إذا كان زوج الموظف يمارس، بصفة مهنية، نشاطا خاصا مربحا، وجب على الموظف التصريح بذلك للإدارة التي ينتمي إليها وتتخذ السلطة المختصة، إذا اقتضت الضرورة ذلك، التدابير الكفيلة بالمحافظة على مصلحة الخدمة.

يعد عدم التصريح خطأ مهنيا يعرض مرتكبه إلى العقوبات التأديبية المنصوص عليها في المادّة 163 من هذا الأمر.

المادّة 47 : كل موظف مهما كانت رتبته في السلم الإداري مسؤول عن تنفيذ المهام الموكلة إليه.

لا يعفى الموظف من المسؤولية المنوطة به بسبب المسؤولية الخاصة بمرؤوسيه.

المادّة 48 : يجب على الموظف الالتزام بالسر المهني. ويمنع عليه أن يكشف محتوى أية وثيقة بحوزته أو أي حدث أو خبر علم به أو اطلع عليه بمناسبة ممارسة مهامه، ما عدا ما تقتضيه ضرورة المصلحة. ولا يتحرر الموظف من واجب السر المهني إلا بترخيص مكتوب من السلطة السلمية المؤهلة.

المادّة 49 : على الموظف أن يسهر على حماية الوثائق الإدارية وعلى أمنها.

يمنع كل إخفاء أو تحويل أو إتلاف الملفات أو المستندات أو الوثائق الإدارية ويتعرض مرتكبها إلى عقوبات تأديبية دون المساس بالمتابعات الجزائية.

المادّة 50 : يتعين على الموظف أن يحافظ على ممتلكات الإدارة في إطار ممارسة مهامه.

المادّة 51 : يجب على الموظف، ألا يستعمل، بأية حال، لأغراض شخصية أو لأغراض خارجة عن المصلحة، المحلات والتجهيزات ووسائل الإدارة.

المادّة 52 : يجب على الموظف التعامل بأدب واحترام في علاقاته مع رؤسائه وزملائه ومرؤوسيه.

المادّة 53 : يجب على الموظف التعامل مع مستعملي المرفق العام بلياقة ودون مماطلة.

المادّة 54 : يمنع على الموظف تحت طائلة المتابعات الجزائية، طلب أو اشتراط أو استلام، هدايا أو هبات أو أية امتيازات من أي نوع كانت، بطريقة مباشرة أو بواسطة شخص آخر، مقابل تأدية خدمة في إطار مهامه.

الباب الثالث:الهيكل المركزي وهيئات الوظيفة العمومية

المادّة 55 : الهيكل المركزي وهيئات الوظيفة العمومية هي:

-الهيكل المركزي للوظيفة العمومية،

-المجلس الأعلى للوظيفة العمومية،

-هيئات المشاركة والطعن.

الفصل الأول : الهيكل المركزي للوظيفة العمومية

المادّة 56 : الهيكل المركزي للوظيفة العمومية إدارة دائمة للدولة، تكلف على وجه الخصوص بما يأتي:

-اقتراح عناصر السياسة الحكومية في مجال الوظيفة العمومية والتدابير اللازمة لتنفيذها،

-السهر، بالاتصال مع الإدارات المعنية، على تطبيق القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية وضمان مطابقة النصوص المتخذة لتطبيقه،

-ضمان مراقبة قانونية الأعمال الإدارية المتّصلة بتسيير المسار المهني للموظفين،

-تقييم تسيير الموارد البشرية في المؤسسات والإدارات العمومية، وضمان ضبط التعدادات،

-تنفيذ سياسة تكوين الموظفين وتحسين مستواهم،

-تمثيل مصالح الدولة بصفتها مستخدمة، عند الاقتضاء، أمام الجهات القضائية.

المادّة 57 : تحدد صلاحيات الهيكل المركزي للوظيفة العمومية وتنظيمه وسيره عن طريق التنظيم.

الفصل الثاني : المجلس الأعلى للوظيفة العمومية

المادّة 58 : تنشأ هيئة للتشاور تسمى "المجلس الأعلى للوظيفة العمومية."

المادّة 59 : يكلف المجلس الأعلى للوظيفة العمومية بما يأتي:

-ضبط المحاور الكبرى لسياسة الحكومة في مجال الوظيفة العمومية،

-تحديد سياسة تكوين الموظفين وتحسين مستواهم،

-دراسة وضعية التشغيل في الوظيفة العمومية على المستويين الكمي والنوعي،

-السهر على احترام قواعد أخلاقيات الوظيفة العمومية،

-اقتراح كل تدبير من شأنه ترقية ثقافة المرفق العام.

كما يستشار، زيادة على ذلك، في كل مشروع نص تشريعي ذي علاقة بقطاع الوظيفة العمومية.

المادّة 60 : يتشكل المجلس الأعلى للوظيفة العمومية من ممثلين عن:

-الإدارات المركزية في الدولة،

-المؤسسات العمومية،

-الجماعات الإقليمية،

-المنظمات النقابية للعمال الأجراء الأكثر تمثيلا على الصعيد الوطني، في مفهوم أحكام القانون رقم 90-14 المؤرخ في 2 يونيو سنة 1990 والمذكور أعلاه.

كما يضم شخصيات يتم اختيارها لكفاءتها في ميدان الوظيفة العمومية.

تحدد تشكيلة المجلس الأعلى للوظيفة العمومية وتنظيمه وسيره عن طريق التنظيم.

المادّة 61 : يرفع المجلس الأعلى للوظيفة العمومية لرئيس الجمهورية تقريرا سنويا عن وضعية الوظيفة العمومية.

الفصل الثالث : هيئات المشاركة والطعن

المادّة 62 : تنشأ في إطار مشاركة الموظفين في تسيير حياتهم المهنية:

-لجان إدارية متساوية الأعضاء،

-لجان طعن،

-لجان تقنية.

المادّة 63 : تنشأ اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء، حسب الحالة، لكل رتبة أو مجموعة رتب، أو سلك أو مجموعة أسلاك تتساوى مستويات تأهيلها لدى المؤسسات والإدارات العمومية.

تتضمن هذه اللجان، بالتساوي، ممثلين عن الإدارة وممثلين منتخبين عن الموظفين.

وترأسها السلطة الموضوعة على مستواها أوممثل عنها، يختار من بين الأعضاء المعينين بعنوان الإدارة.

المادّة 64 : تستشار اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء في المسائل الفردية التي تخص الحياة المهنية للموظفين.

وتجتمع، زيادة على ذلك، كلجنة ترسيم وكمجلس تأديبي.

المادّة 65 : تنشأ لجنة طعن لدى كل وزير وكل وال وكذا لدى كل مسؤول مؤهل بالنسبة لبعض المؤسسات أو الإدارات العمومية.

تتكون هذه اللجان مناصفة من ممثلي الإدارة وممثلي الموظفين المنتخبين.

وترأسها السلطة الموضوعة على مستواها أو ممثل عنها يختار من بين الأعضاء المعينين بعنوان الإدارة. وينتخب ممثلو الموظفين في اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء، من بينهم، ممثليهم في لجان الطعن.

المادّة 66 : يجب أن تنصب لجان الطعن في أجل شهرين (2)بعد انتخاب أعضاء اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء.

المادّة 67 : تخطر لجان الطعن من الموظف فيما يخص العقوبات التأديبية من الدرجتين الثالثة والرابعة، المنصوص عليها في المادّة 163 من هذا الأمر.

المادّة 68 : يقدم المرشحون إلى عهدة انتخابية قصد تمثيل الموظفين في اللجان المتساوية الأعضاء من طرف المنظمات النقابية الأكثر تمثيلا.

إذا كان عدد المصوتين أقل من نصف الناخبين، يجرى دور ثان للانتخابات.

و في هذه الحالة، يمكن أن يترشح كل موظف يستوفي شروط الترشح. ويصحّ حينئذ الانتخاب مهما يكن عدد المصوتين.

المادّة 69 : عندما لا توجد منظمات نقابية ذات تمثيل لدى مؤسسة أو إدارة عمومية، يمكن كل الموظفين الذين تتوفر فيهم شروط الترشح أن يقدموا ترشيحهم لانتخاب اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء.

المادّة 70 : تستشار اللجان التقنية في المسائل المتعلقة بالظروف العامة للعمل وكذا النظافة والأمن داخل المؤسسات والإدارات العمومية المعنية.

المادّة 71 : تنشأ اللجان التقنية لدى المؤسسات والإدارات العمومية وتتشكل من عدد متساو من ممثلي الإدارة والممثلين المنتخبين للموظفين.

و ترأسها السلطة الموضوعة على مستواها أو ممثل عنها يختار من بين الأعضاء المعينين بعنوان الإدارة. وينتخب ممثلو الموظفين في اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء، من بينهم، ممثليهم في اللجان التقنية.

المادّة 72 : يعين ممثلو الإدارة لدى اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء ولجان الطعن واللجان التقنية من الهيئة التي لها سلطة التعيين.

المادّة 73 : تحدد اختصاصات اللجان المذكورة في المادّة 62 أعلاه وتشكيلها وتنظيمها وسيرها ونظامها الداخلي النموذجي وكذا كيفيات سير الانتخابات، عن طريق التنظيم.

الباب الرابع: تنظيم المسار المهني

الفصل الأول : التوظيف

المادّة 74 : يخضع التوظيف إلى مبدأ المساواة في الالتحاق الوظائف العمومية.

المادّة 75 : لا يمكن أن يوظف أيّاً كان في وظيفة عمومية ما لم تتوفر فيه الشروط الآتية:

-أن يكون جزائري الجنسية،

-أن يكون متمتعا بحقوقه المدنية،

-أن لا تحمل شهادة سوابقه القضائية ملاحظات تتنافى وممارسة الوظيفة المراد الالتحاق بها،

-أن يكون في وضعية قانونية تجاه الخدمة الوطنية،

-أن تتوفر فيه شروط السن والقدرة البدنية والذهنية وكذا المؤهلات المطلوبة للالتحاق بالوظيفة المراد الالتحاق بها.

المادّة 76 : يمكن الإدارة، عند الاقتضاء، تنظيم الفحص الطبي للتوظيف في بعض أسلاك الموظفين.

المادّة 77 : يمكن أن توضح القوانين الأساسية الخاصة، عند الحاجة، ونظرا لخصوصيات بعض الأسلاك، شروط التوظيف المنصوص عليها في المادّة 75 أعلاه.

كما يمكنها أن تحدد الأسلاك التي يتوقف الالتحاق بها على إجراء تحقيق إداري مسبق.

المادّة 78 : تحدد السن الدنيا للالتحاق بوظيفة عمومية بثماني عشرة (18) سنة كاملة.

المادّة 79 : يتوقف الالتحاق بالرتبة على إثبات التأهيل بشهادات أو إجازات أو مستوى تكوين.

المادّة 80 : يتم الالتحاق بالوظائف العمومية عن طريق:

-المسابقة على أساس الاختبارات،

-المسابقة على أساس الشهادات بالنسبة لبعض أسلاك الموظفين،

-الفحص المهني،

-التوظيف المباشر من بين المترشحين الذين تابعوا تكوينا متخصصا منصوصا عليه في القوانين الأساسية، لدى مؤسسات التكوين المؤهلة.

المادّة 81 : يعلن نجاح المترشحين في مسابقة على أساس الاختبارات أو مسابقة على أساس الشهادات أو اختبار مهني من طرف لجنة تضع قائمة ترتيبية على أساس الاستحقاق.

المادّة 82 : تحدد كيفيات تنظيم المسابقات المنصوص عليها في المادّة 80 أعلاه وإجرائها عن طريق التنظيم.

الفصل الثاني : التربص

المادّة 83 : يعين كل مترشح تمّ توظيفه في رتبة للوظيفة العمومية بصفة متربص.

غير أنه يمكن أن تنص القوانين الأساسية الخاصة ونظرا للمؤهلات العالية المطلوبة للالتحاق ببعض الرتب على الترسيم المباشر في الرتبة.

المادّة 84 : يجب على المتربص، حسب طبيعة المهام المنوطة برتبته، قضاء فترة تربص مدتها سنة، ويمكن بالنسبة لبعض الأسلاك أن تتضمن تكوينا تحضيريا لشغل وظيفته.

المادّة 85 : بعد انتهاء مدة التربص المنصوص عليها في ?المادّة 84 أعلاه يتم:

–إما ترسيم المتربص في رتبته،

–وإما إخضاع المتربص لفترة تربص آخرلنفس المدة ولمرة واحدة فقط،

–وإما تسريح المتربص دون إشعار مسبق أو تعويض.

المادّة 86 : يتم اقتراح ترسيم المتربص من قبل السلطة السلمية المؤهلة. ويتوقف ذلك على التسجيل في قائمة تأهيل تقدم للجنة الإدارية المتساوية الأعضاء المختصة.

المادّة 87 : يخضع المتربص إلى نفس واجبات الموظفين ويتمتع بنفس حقوقهم، مع مراعاة أحكام هذا القانون الأساسي.

المادّة 88 : لا يمكن نقل المتربص أو وضعه في حالة الانتداب أو الاستيداع.

المادّة 89 : لا يمكن أن ينتخب المتربص في لجنة إدارية متساوية الأعضاء أو لجنة طعن أو لجنة تقنية، غير أنه يمكنه المشاركة في انتخاب ممثلي الموظفين المنتمين للرتبة أو السلك الذي يسعى للترسيم فيه.

المادّة 90 : فترة التربص فترة خدمة فعلية. وتؤخذ في الحسبان عند احتساب الأقدمية للترقية في الرتبة وفي الدرجات وللتقاعد.

المادّة 91 : تخضع المسائل المتعلقة بالوضعية الإدارية للمتربص إلى اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء المختصة.

المادّة 92 : تحدد كيفيات تطبيق أحكام هذا الفصل عن طريق التنظيم.

الفصل الثالث : التسيير الإداري للمسار المهني للموظف

المادّة 93 : يتعين على الإدارة تكوين ملف إداري لكل موظف.

يجب أن يتضمن الملف مجموع الوثائق المتعلقة بالشهادات والمؤهلات والحالة المدنية والوضعية الإدارية للموظف. وتسجل هذه الوثائق وترقم وتصنف باستمرار.

يتم استغلال الملف الإداري لتسيير الحياة المهنية للموظف فقط.

يجب ألاّ يتضمن الملف الإداري أي ملاحظة حول الآراء السياسية أو النقابية أو الدينية للمعني.

المادّة 94 : يمنح الموظف بطاقة مهنية تحدد خصائصها وشروط استعمالها عن طريق التنظيم.

المادّة 95 : تعود صلاحيات تعيين الموظفين إلى السلطة المخولة بمقتضى القوانين والتنظيمات المعمول بها.

المادّة 96 : يبلغ الموظف بكل القرارات المتعلقة بوضعيته الإدارية وتنشر كل القرارات الإدارية التي تتضمن تعيين وترسيم وترقية الموظفين وإنهاء مهامهم في نشرة رسمية للمؤسسة أو الإدارة العمومية المعنية.

يحدد محتوى هذه النشرة الرسمية وخصائصها عن طريق التنظيم.

الفصل الرابع : تقييم الموظف

المادّة 97 : يخضع كل موظف، أثناء مساره المهني، إلى تقييم مستمر ودوري يهدف إلى تقدير مؤهلاته المهنية وفقا لمناهج ملائمة.

المادّة 98 : يهدف تقييم الموظف إلى:

–الترقية في الدرجات،

–الترقية في الرتبة،

-منح امتيازات مرتبطة بالمرد ودية وتحسين الأداء،

-منح الأوسمة التشريفية والمكافآت.

المادّة 99 : يرتكز تقييم الموظف على معايير موضوعية تهدف على وجه الخصوص إلى تقدير:

-احترام الواجبات العامة والواجبات المنصوص عليها في القوانين الأساسية،

-الكفاءة المهنية،

-الفعالية والمردودية،

-كيفية الخدمة.

يمكن أن تنص القوانين الأساسية الخاصة على معايير أخرى، نظرا لخصوصيات بعض الأسلاك.

المادّة 100 : تحدد المؤسسات والإدارات العمومية، بعد استشارة اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء وموافقة الهيكل المركزي للوظيفة العمومية، مناهج التقييم التي تتلاءم وطبيعة نشاطات المصالح المعنية.

المادّة 101 : تعود سلطة التقييم والتقدير للسلطة السلمية المؤهلة.

يتم التقييم بصفة دورية. وينتج عنه تقييم منقط مرفق بملاحظة عامة.

المادّة 102 : تبلّغ نقطة التقييم إلى الموظف المعني الذي يمكنه أن يقدم بشأنها تظلما إلى اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء المختصة التي يمكنها اقتراح مراجعتها.

تحفظ استمارة التقييم في ملف الموظف.

المادّة 103 : تحدد كيفيات تطبيق أحكام هذا الفصل عن طريق التنظيم.

الفصل الخامس : التكوين

المادّة 104 : يتعين على الإدارة تنظيم دورات التكوين وتحسين المستوى بصفة دائمة، قصد ضمان تحسين تأهيل الموظف وترقيته المهنية، وتأهيله لمهام جديدة.

المادّة 105 : تحدد شروط الالتحاق بالتكوين وتحسين المستوى وكيفيات تنظيمه ومدته وواجبات الموظف وحقوقه المترتبة على ذلك، عن طريق التنظيم.

الفصل السادس : الترقية في الدرجات والترقية في الرتب

المادّة 106 : تتمثل الترقية في الدرجات في الانتقال من درجة إلى الدرجة الأعلى مباشرة وتتم بصفة مستمرة حسب الوتائر والكيفيات التي تُحدد عن طريق التنظيم.

المادّة 107 : تتمثل الترقية في الرتب في تقدم الموظف في مساره المهني وذلك بالانتقال من رتبة إلى الرتبة الأعلى مباشرة في نفس السلك أو في السلك الأعلى مباشرة، حسب الكيفيات الآتية:

-على أساس الشهادة من بين الموظفين الذين تحصلوا خلال مسارهم المهني على الشهادات والمؤهلات المطلوبة،

-بعد تكوين متخصص،

-عن طريق امتحان مهني أو فحص مهني،

-على سبيل الاختيار عن طريق التسجيل في قائمة التأهيل، بعد أخذ رأي اللجنة المتساوية الأعضاء، من بين الموظفين الذين يثبتون الأقدمية المطلوبة.

لا يستفيد الموظف من الترقية عن طريق التسجيل في قائمة التأهيل مرتين متتاليتين.

تحدد القوانين الأساسية الخاصة كيفيات تطبيق أحكام هذه المادّة.

المادّة 108 : يعفى الموظف الذي تمت ترقيته في إطار أحكام المادّة 107 أعلاه، من التربص.

المادّة 109 : تتوقف كل ترقية من فوج إلى فوج أعلى مباشرة كما هو منصوص عليه في المادّة 8 من هذا الأمر، على متابعة تكوين مسبق منصوص عليه في القوانين الأساسية الخاصة أو الحصول على الشهادة المطلوبة.

المادّة 110 : تحدد النسب المخصصة لمختلف أنماط الترقية المنصوص عليها في المادّة 107 أعلاه، عن طريق القوانين الأساسية الخاصة.

المادّة 111 : يتم تسيير المسار المهني للموظفين في إطار سياسة تسيير تقديرية للموارد البشرية تكرس من خلال المخططات السنوية لتسيير الموارد البشرية والمخططات السنوية أو المتعددة السنوات للتكوين وتحسين المستوى.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادّة عن طريق التنظيم.

الفصل السابع : الأوسمة الشرفية والمكافآت

المادّة 112 : يمكن أن يسلم الموظفون أوسمة شرفية ومكافآت في شكل ميداليات استحقاق أو شجاعة وشهادات وزارية.

تحدد طبيعة الأوسمة الشرفية والمكافآت وخصائصها وكيفيات منحها عن طريق التنظيم.

المادّة 113 : يمكن الموظف الذي قام أثناء تأديته مهامه بعمل شجاع مثبت قانونا أو قام بمجهودات استثنائية ساهمت في تحسين أداء المصلحة، أن يستفيد من أوسمة شرفية و/أو مكافآت، بعد استشارة لجنة خاصة تنشأ لدى السلطة الوزارية المختصة.

يحدد تشكيل هذه اللجنة وسيرها وصلاحياتها الخاصة عن طريق التنظيم.

الباب الخامس:التصنيف – الراتب

المادّة 114 : تنقسم المجموعات المنصوص عليها في المادّة 8 من هذا الأمر إلى أصناف توافق مختلف مستويات تأهيل الموظفين.

يضم كل صنف درجات توافق تقدم الموظف في رتبته.

يخصص لكل درجة رقم استدلالي يوافق الخبرة المهنية المحصل عليها من الموظف.

المادّة 115 : تشكل الأصناف والدرجات والأرقام الاستدلالية المقابلة لها الشبكة الاستدلالية للرواتب.

يحدد عدد الأصناف، والحد الأدنى والأقصى لكل صنف وعدد الدرجات وكذا قواعد الترقية في الدرجات عن طريق التنظيم.

المادّة 116 : يمكن أن تصنف بعض رتب المجموعة "أ" المنصوص عليها في المادّة 8 من هذا الأمر التي يتطلب الالتحاق بها مستوى تأهيل عال، في أقسام خارج الصنف تتضمن درجات وأرقام استدلالية كما هو منصوص عليها في المادتين 114 و115 أعلاه.

المادّة 117 : إذا لم ينص قانون أساسي خاص على إمكانية ترقية موظف ينتمي إلى سلك ذي رتبة وحيدة، تمنح نقاط استدلالية إضافية وفق كيفيات تحدد عن طريق التنظيم.

المادّة 118 : تحدد القوانين الأساسية الخاصة تصنيف كل رتبة.

المادّة 119 : يتكون الراتب المنصوص عليه في المادّة 32 من هذا الأمر من:

-الراتب الرئيسي،

-العلاوات والتعويضات.

يستفيد الموظف، زيادة على ذلك، من المنح ذات الطابع العائلي المنصوص عليها في التنظيم المعمول به.

المادّة 120 : يتقاضى الموظف، مهما تكن رتبته، راتبه من المؤسسة أو الإدارة العمومية التي يمارس مهامه فيها فعليا.

المادّة 121 : يوافق الراتب الأساسي الرقم الاستدلالي الأدنى للصنف .ويمثل الراتب المقابل للواجبات القانونية الأساسية للموظف.

المادّة 122 : يتحدد الراتب الرئيسي من خلال الرقم الاستدلالي الأدنى للرتبة مضافا إليه الرقم الاستدلالي المرتبط بالدرجة المتحصل عليها.

وينتج الراتب الرئيسي من حاصل ضرب الرقم الاستدلالي للراتب الرئيسي في قيمة النقطة الاستدلالية.

المادّة 123 : تحدد على التوالي قيمة النقطة الاستدلالية وكذا المعايير التي تضبط تطورها بمرسوم.

المادّة 124 : تخصص التعويضات لتعويض التبعيات الخاصة المرتبطة بممارسة بعض النشاطات، وكذا بمكان ممارستها وبالظروف الخاصة للعمل.

تخصص المنح للحث على المرد ودية وتحسين الأداء.

المادّة 125 : زيادة على الراتب المنصوص عليه في المادّة 119 أعلاه، يمكن الموظف أن يستفيد من تعويضات مقابل المصاريف الناتجة عن ممارسة مهامه.

المادّة 126 : تؤسس كل منحة أو تعويض بمرسوم.

الباب السادس:الوضعيات القانونية الأساسية للموظف وحركات نقله

المادّة 127 : يوضع الموظف في إحدى الوضعيات الآتية:

- 1القيام بالخدمة،
- 2الانتداب،
- 3خارج الإطار،
- 4الإحالة على الاستيداع،
- 5الخدمة الوطنية.

تحدد القوانين الأساسية الخاصة نسب الموظفين الذين يمكن وضعهم، بناء على طلبهم، في الوضعيات المنصوص عليها في الحالات 2 و3 و4 أعلاه.

الفصل الأول : وضعية القيام بالخدمة

المادّة 128 : القيام بالخدمة هي وضعية الموظف الذي يمارس فعليا في ?المؤسسة أو الإدارة العمومية التي ينتمي إليها، المهام المطابقة لرتبته أو مهام منصب شغل من المناصب المنصوص عليها في المادتين 10 و15 من هذا الأمر.

المادّة 129 : ويعدّ في وضعية الخدمة أيضا، الموظف:

-الموجود في عطلة سنوية،

-الموجود في عطلة مرضية أو حادث مهني،

-الموظفة الموجودة في عطلة أمومة،

-المستفيد من رخصة غياب كما هي محددة في المواد من 208 إلى 212 و215 من هذا الأمر،

-الذي تم استدعاؤه لمتابعة فترة تحسين المستوى أو الصيانة في إطارالاحتياط،

-الذي استدعي في إطار الاحتياط،

-الذي تمّ قبوله لمتابعة فترة تحسين المستوى.

المادّة 130 : يمكن وضع الموظفين التابعين لبعض الرتب في حالة القيام بالخدمة لدى مؤسسة أو إدارة عمومية أخرى غير التي ينتمون إليها ضمن الشروط والكيفيات المحددة في القوانين الأساسية الخاصة.

المادّة 131 : يمكن وضع الموظفين تحت تصرف جمعيات وطنية معترف لها بطابع الصالح العام أو المنفعة العمومية لمدة سنتين (2) قابلة للتجديد مرة واحدة.

يجب أن يتمتع الموظفون الذين يوضعون تحت التصرف بمؤهلات ذات علاقة بموضوع الجمعية المعنية.

يمارس هؤلاء الموظفون مهامهم تحت سلطة مسؤول الجمعية التي وضعوا تحت تصرفها ويستمر دفع رواتبهم من طرف مؤسستهم أو إدارتهم الأصلية.

المادّة 132 : تحدد شروط وكيفيات تطبيق أحكام هذا الفصل عن طريق التنظيم.

الفصل الثاني : وضعية الانتداب

المادّة 133 : الانتداب هو حالة الموظف الذي يوضع خارج سلكه الأصلي و/أو إدارته الأصلية مع مواصلة استفادته في هذا السلك من حقوقه في الأقدمية وفي الترقية في الدرجات وفي التقاعد في المؤسسة أو الإدارة العمومية التي ينتمي إليها.

الانتداب قابل للإلغاء.

المادّة 134 : يتم انتداب الموظف بقوة القانون لتمكينه من ممارسة:

-وظيفة عضو في الحكومة،

-عهدة انتخابية دائمة في مؤسسة وطنية أو جماعة إقليمية،

-وظيفة عليا للدولة أو منصب عالٍ في مؤسسة أو إدارة عمومية غير تلك التي ينتمي إليها،

-عهدة نقابية دائمة وفق الشروط التي يحددها التشريع المعمول به،

-متابعة تكوين منصوص عليه في القوانين الأساسية الخاصة،

-تمثيل الدولة في مؤسسات أو هيئات دولية،

-متابعة تكوين أو دراسات، إذا ما تم تعيين الموظف لذلك من المؤسسة أو الإدارة العمومية التي ينتمي إليها.

المادّة 135 : يمكن انتداب الموظف بطلب منه لتمكينه من ممارسة:

-نشاطات لدى مؤسسة أو إدارة عمومية أخرى و/أو في رتبة غير رتبته الأصلية،

-وظائف تأطير لدى المؤسسات أو الهيئات التي تمتلك الدولة كل رأسمالها أو جزءا منه،

-مهمة في إطار التعاون أو لدى مؤسسات أو هيئات دولية.

المادّة 136 : يكرس الانتداب بقرار إداري فردي من السلطة أو السلطات المؤهلة، لمدة دنيا قدرها ستة (6) أشهر ومدة قصوى قدرها خمس (5) سنوات.

غير أن فترة الانتداب للحالات المنصوص عليها في المادّة 134 أعلاه تساوي مدد شغل الوظيفة أو العهدة أو التكوين أو الدراسات التي تم الانتداب من أجلها.

المادّة 137 : يخضع الموظف المنتدب للقواعد التي تحكم المنصب الذي انتدب إليه.

يتم تقييم الموظف المنتدب ويتقاضى راتبه من قبل الإدارة العمومية أو المؤسسة أو الهيئة التي انتدب إليها.

غير أنه يمكن الموظف الذي انتدب للقيام بتكوين أو دراسات أن يتقاضى راتبه من المؤسسة أو الإدارة العمومية التي ينتمي إليها.

المادّة 138 : يعاد إدماج الموظف في سلكه الأصلي، عند انقضاء مدة انتدابه، بقوة القانون ولو كان زائدا عن العدد.

المادّة 139 : تحدد كيفيات تطبيق أحكام هذا الفصل عن طريق التنظيم.

الفصل الثالث : وضعية خارج الإطار

المادّة 140 : وضعية خارج الإطار هي الحالة التي يمكن أن يوضع فيها الموظف بطلب منه، بعد استنفاد حقوقه في الانتداب، في إطار أحكام المادّة 135 أعلاه، في وظيفة لا يحكمها هذا القانون الأساسي.

المادّة 141 : لا يمكن أن يوضع في حالة خارج الإطار إلا الموظفون المنتمون إلى الفوج (أ) المنصوص عليه في المادّة 8 من هذا الأمر.

تكرس وضعية خارج الإطار بقرار إداري فردي من السلطة المخولة، لمدة لا تتجاوز خمس (5) سنوات.

لا يستفيد الموظفون الذين يوضعون في حالة خارج الإطار من الترقية في الدرجات.

المادّة 142 : يتقاضى الموظف الذي يوجد في وضعية خارج الإطار راتبه ويتم تقييمه من قبل المؤسسة أوالهيئة التي وضع لديها في هذه الوضعية.

المادّة 143 : يعاد إدماج الموظف عند إنقضاء فترة وضعية خارج الإطار في رتبته الأصلية بقوة القانون ولو كان زائدا على العدد.

المادّة 144 : تحدد كيفيات تطبيق أحكام المادتين 141 و142 أعلاه، عن طريق التنظيم.

الفصل الرابع : وضعية الإحالة على الاستيداع

المادّة 145 : تتمثل الإحالة على الاستيداع في إيقاف مؤقت لعلاقة العمل.

وتؤدي هذه الوضعية إلى توقيف راتب الموظف وحقوقه في الأقدمية وفي الترقية في الدرجات وفي التقاعد.

غير أن الموظف يحتفظ في هذه الوضعية بالحقوق التي اكتسبها في رتبته الأصلية عند تاريخ إحالته على الاستيداع.

المادّة 146 : تكون الإحالة على الاستيداع بقوة القانون في الحالات الآتية:

-في حالة تعرض أحد أصول الموظف أو زوجه أو أحد الأبناء المتكفل بهم لحادث أو لإعاقة أو مرض خطير،

-للسماح للزوجة الموظفة بتربية طفل يقل عمره عن خمس (5) سنوات،

-للسماح للموظف بالالتحاق بزوجه إذا اضطر إلى تغيير إقامته بحكم مهنته،

-لتمكين الموظف من ممارسة مهام عضو مسير لحزب سياسي.

المادّة 147 : إذا عين زوج الموظف في ممثلية جزائرية في الخارج أو مؤسسة أو هيئة دولية أو كلف بمهمة تعاون، يوضع الموظف الذي لا يمكنه الاستفادة من الانتداب في وضعية إحالة على الاستيداع بقوة القانون.

بغض النظر عن أحكام المادّة 149 أدناه، تساوي مدة الإحالة على الاستيداع مدة مهمة زوج الموظف.

المادّة 148 : يمكن أن يستفيد الموظف من الإحالة على الاستيداع لأغراض شخصية، لاسيما للقيام بدراسات أو أعمال بحث، بطلب منه، بعد سنتين (2) من الخدمة الفعلية.

المادّة 149 : تمنح الإحالة على الاستيداع في الحالات المنصوص عليها في المادّة 146 أعلاه، لمدة دنيا قدرها ستة (6) أشهر، قابلة للتجديد في حدود أقصاها خمس (5) سنوات خلال الحياة المهنية للموظف.

تمنح الإحالة على الاستيداع لأغراض شخصية المنصوص عليها في المادّة 148 أعلاه لمدة دنيا قدرها ستة (6) أشهر، قابلة للتجديد في حدود سنتين (2) خلال الحياة المهنية للموظف.

تكرس الإحالة على الاستيداع بقرار إداري فردي من السلطة المؤهلة.

المادّة 150 : يمنع الموظف الذي أحيل على الاستيداع من ممارسة نشاط مربح مهما كانت طبيعته.

المادّة 151 : يمكن الإدارة في أي وقت القيام بتحقيق للتأكد من تطابق الإحالة على الاستيداع مع الأسباب التي أحيل من أجلها الموظف على هذه الوضعية.

المادّة 152 : يعاد إدماج الموظف بعد انقضاء فترة إحالته على الاستيداع في رتبته الأصلية بقوة القانون ولو كان زائدا عن العدد.

المادّة 153 : تحدد كيفيات تطبيق أحكام هذا الفصل عن طريق التنظيم.

الفصل الخامس : وضعية الخدمة الوطنية

المادّة 154 : يوضع الموظف المستدعى لأداء خدمته الوطنية في وضعية تسمى "الخدمة الوطنية."

يحتفظ الموظف في هذه الوضعية بحقوقه في الترقية في الدرجات والتقاعد.

ولا يمكنه طلب الاستفادة من أي راتب مع مراعاة الأحكام التشريعية والتنظيمية التي تحكم الخدمة الوطنية.

المادّة 155 : يعاد إدماج الموظف في رتبته الأصلية عند انقضاء فترة الخدمة الوطنية بقوة القانون ولو كان زائدا عن العدد.

وله الأولوية في التعيين في المنصب الذي كان يشغله قبل تجنيده إذا كان المنصب شاغرا أو في منصب معادل له.

الفصل السادس : حركات نقل الموظفين

المادّة 156 : يمكن أن تكون حركات نقل الموظفين ذات طابع عام ودوري أو ذات طابع محدود وظرفي. وتتم في حدود ضرورات المصلحة.

كما تؤخذ في الاعتبار رغبات المعنيين ووضعيتهم العائلية وأقدميتهم وكذا كفاءتهم المهنية.

المادّة 157 : يمكن نقل الموظف بطلب منه، مع مراعاة ضرورة المصلحة.

المادّة 158 : يمكن نقل الموظف إجباريا عندما تستدعي ضرورة المصلحة ذلك. ويؤخذ رأي اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء، ولو بعد إتخاد قرار النقل. ويعتبر رأي اللجنة ملزما للسلطة التي أقرت هذا النقل.

المادّة 159 : يستفيد الموظف الذي تم نقله إجباريا لضرورة المصلحة من استرداد نفقات التنقل أو تغيير الإقامة أو التنصيب طبقا للتنظيم المعمول به.

الباب السابع: النظام التأديبي

الفصل الأول : المبادئ العامة

المادّة 160 : يشكل كل تخلّ عن الواجبات المهنية أو مساس بالانضباط وكل خطأ أو مخالفة من طرف الموظف أثناء أو بمناسبة تأدية مهامه خطأ مهنيا ويعرض مرتكبه لعقوبة تأديبية، دون المساس، عند الاقتضاء، بالمتابعات الجزائية.

المادّة 161 : يتوقف تحديد العقوبة التأديبية المطبقة على الموظف على درجة جسامة الخطأ، والظروف التي ارتكب فيها، ومسؤولية الموظف المعني، والنتائج المترتبة على سير المصلحة وكذا الضرر الذي لحق بالمصلحة أو بالمستفيدين من المرفق العام,

المادّة 162 : تتخذ الإجراءات التأديبية السلطة التي لها صلاحيات التعيين.

الفصل الثاني : العقوبات التأديبية

المادّة 163 : تصنف العقوبات التأديبية حسب جسامة الأخطاء المرتكبة إلى أربع (4) درجات:

– 1الدرجة الأول:

–التنبيه،

–الإنذار الكتابي،

–التوبيخ.

– 2الدرجة الثانية:

–التوقيف عن العمل من يوم (1) إلى ثلاثة (3) أيام،

–الشطب من قائمة التأهيل.

- 3الدرجة الثالثة:

-التوقيف عن العمل من أربعة (4) إلى ثمانية (8) أيام،

-التنزيل من درجة إلى درجتين،

-النقل الإجباري.

- 4الدرجة الرابعة:

-التنزيل إلى الرتبة السفلى مباشرة،

-التسريح.

المادّة 164 : يمكن أن تنص القوانين الأساسية الخاصة، نظرا لخصوصيات بعض الأسلاك، على عقوبات أخرى في إطار الدرجات الأربع المنصوص عليها في المادّة 163 أعلاه.

المادّة 165 : تتخذ السلطة التي لها صلاحيات التعيين بقرار مبرر العقوبات التأديبية من الدرجة الأولى والثانية بعد حصولها على توضيحات كتابية من المعني.

تتخذ السلطة التي لها صلاحيات التعيين العقوبات التأديبية من الدرجة الثالثة والرابعة بقرار مبرر، بعد أخذ الرأي الملزم من اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء المختصة، المجتمعة كمجلس تأديبي، والتي يجب أن تبتّ في القضية المطروحة عليها في أجل لا يتعدى خمسة وأربعين (45) يوما ابتداء من تاريخ إخطارها.

المادّة 166 : يجب أن يخطر المجلس التأديبي، بتقرير مبرر من السلطة التي لها صلاحيات التعيين، في أجل لا يتعدى خمسة وأربعين (45) يوما ابتداء من تاريخ معاينة الخطأ.

يسقط الخطأ المنسوب إلى الموظف بانقضاء هذا الأجل.

المادّة 167 : يحق للموظف الذي تعرض لإجراء تأديبي أن يبلغ بالأخطاء المنسوبة إليه وأن يطلع على كامل ملفه التأديبي في أجل خمسة عشر (15) يوما ابتداء من تحريك الدعوى التأديبية.

المادّة 168 : يجب على الموظف الذي يحال على اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء المجتمعة كمجلس تأديبي المثول شخصيا، إلاّ إذا حالت قوة قاهرة دون ذلك.

ويبلّغ بتاريخ مثوله قبل خمسة عشر (15) يوما على الأقل، بالبريد الموصى عليه مع وصل استلام.

يمكن الموظف، في حالة تقديمه لمبرر مقبول لغيابه أن يلتمس من اللجنة المتساوية الأعضاء المختصة المجتمعة كمجلس تأديبي، تمثيله من قبل مدافعه.

في حالة عدم حضور الموظف الذي استدعي بطريقة قانونية، أو حالة رفض التبرير المقدم من قبله تستمر المتابعة التأديبية.

المادّة 169 : يمكن الموظف تقديم ملاحظات كتابية أو شفوية أو أن يستحضر شهودا.

ويحق له أن يستعين بمدافع مخول أو موظف يختاره بنفسه.

المادّة 170 : تتداول اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء المجتمعة كمجلس تأديبي، في جلسات مغلقة.

يجب أن تكون قرارات المجلس التأديبي مبررة.

المادّة 171 : يمكن اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء المختصة المجتمعة كمجلس تأديبي طلب فتح تحقيق إداري من السلطة التي لها صلاحيات التعيين، قبل البت في القضية المطروحة.

المادّة 172 : يبلّغ الموظف المعني بالقرار المتضمن العقوبة التأديبية، في أجل لا يتعدى ثمانية (8) أيام ابتداءً من تاريخ اتخاذ هذا القرار. ويحفظ في ملفه الإداري.

المادّة 173 : في حالة ارتكاب الموظف خطأ جسيما، يمكن أن يؤدي إلى عقوبة من الدرجة الرابعة، تقوم السلطة التي لها صلاحيات التعيين بتوقيفه عن مهامه فورا.

يتقاضى المعني خلال فترة التوقيف المنصوص عليها في الفقرة أعلاه، نصف راتبه الرئيسي وكذا مجمل المنح ذات الطابع العائلي.

إذا اتخذت في حق الموظف الموقوف عقوبة أقل من عقوبات الدرجة الرابعة، أو إذا تمت تبرئته من الأعمال المنسوبة إليه أو إذا لم تبت اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء في الآجال المحددة، يسترجع الموظف كامل حقوقه والجزء الذي خصم من راتبه.

المادّة 174 : يوقف فورا الموظف الذي كان محل متابعات جزائية لا تسمح ببقائه في منصبه.

ويمكن أن يستفيد خلال مدة لا تتجاوز ستة (6) أشهر، ابتداء من تاريخ التوقيف من الإبقاء على جزء من الراتب لا يتعدى النصف.

ويستمر الموظف في تقاضي مجمل المنح العائلية.

وفي كل الأحوال، لا تسوّى وضعيته الإدارية إلا بعد أن يصبح الحكم المترتب على المتابعات الجزائية نهائيا.

المادّة 175 : يمكن الموظف الذي كان محل عقوبة تأديبية من الدرجة الثالثة أو الرابعة، أن يقدم تظلما أمام لجنة الطعن المختصة في أجل أقصاه شهر واحد ابتداء من تاريخ تبليغ القرار.

المادّة 176 : يمكن الموظف الذي كان محل عقوبة من الدرجة الأولى أو الثانية أن يطلب إعادة الاعتبار من السلطة التي لها صلاحيات التعيين، بعد سنة من تاريخ اتخاذ قرار العقوبة.

وإذا لم يتعرض الموظف لعقوبة جديدة، تكون إعادة الاعتبار بقوة القانون، بعد مرور سنتين من تاريخ اتخاذ قرار العقوبة.

وفي حالة إعادة الاعتبار، يمحى كل أثر للعقوبة من ملف المعني.

الفصل الثالث : الأخطاء المهنية

المادّة 177 : تعرّف الأخطاء المهنية بأحكام هذا النص.

تصنف الأخطاء المهنية دون المساس بتكييفها الجزائي كما يأتي:

-أخطاء من الدرجة الأولى،

-أخطاء من الدرجة الثانية،

-أخطاء من الدرجة الثالثة،

-أخطاء من الدرجة الرابعة.

المادّة 178 : تعتبر، على وجه الخصوص، أخطاء من الدرجة الأولى كل إخلال بالانضباط العام يمكن أن يمس بالسير الحسن للمصالح.

المادّة 179 : تعتبر، على وجه الخصوص، أخطاء من الدرجة الثانية الأعمال التي يقوم من خلالها الموظف بما يأتي:

– 1المساس، سهوا أو إهمالا بأمن المستخدمين و/أو أملاك الإدارة،

– 2الإخلال بالواجبات القانونية الأساسية غير تلك المنصوص عليها في المادتين 180 و181 أدناه.

المادّة 180 : تعتبر، على وجه الخصوص، أخطاء من الدرجة الثالثة الأعمال التي يقوم من خلالها الموظف بما يأتي:

– 1تحويل غير قانوني للوثائق الإدارية،

– 2إخفاء المعلومات ذات الطابع المهني التي من واجبه تقديمها خلال تأدية مهامه،

– 3رفض تنفيذ تعليمات السلطة السلمية في إطار تأدية المهام المرتبطة بوظيفته دون مبرر مقبول،

– 4إفشاء أو محاولة إفشاء الأسرار المهنية،

– 5استعمال تجهيزات أو أملاك الإدارة لأغراض شخصية أو لأغراض خارجة عن المصلحة.

المادّة 181 : تعتبر، على وجه الخصوص، أخطاء مهنية من الدرجة الرابعة إذا قام الموظف بما يأتي:

– 1الاستفادة من امتيازات، من أية طبيعة كانت، يقدمها له شخص طبيعي أو معنوي مقابل تأديته خدمة في إطار ممارسة وظيفته،

– 2ارتكاب أعمال عنف على أي شخص في مكان العمل،

– 3التسبب عمدا في أضرار مادية جسيمة بتجهيزات وأملاك المؤسسة أو الإدارة العمومية التي من شأنها الإخلال بالسير الحسن للمصلحة،

– 4إتلاف وثائق إدارية قصد الإساءة إلى السير الحسن للمصلحة،

– 5تزوير الشهادات أو المؤهلات أو كل وثيقة سمحت له بالتوظيف أو بالترقية،

– 6الجمع بين الوظيفة التي يشغلها ونشاط مربح آخر، غير تلك المنصوص عليها في المادتين 43 و44 من هذا الأمر.

المادّة 182 : توضّح القوانين الأساسية الخاصة، كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وتبعا لخصوصيات بعض الأسلاك، مختلف الأخطاء المهنية المنصوص عليها في المواد 178 إلى 181 أعلاه.

المادّة 183 : تؤدي حالات الأخطاء المهنية المنصوص عليها في المواد من 178 إلى 181 من هذا الأمر إلى تطبيق إحدى العقوبات التأديبية من نفس الدرجة، كما هو منصوص عليها في المادّة 163 أعلاه.

المادّة 184 : إذا تغيب الموظف لمدة خمسة عشر (15) يوما متتالية على الأقل، دون مبرر مقبول، تتخذ السلطة التي لها صلاحيات التعيين إجراء العزل بسبب إهمال المنصب، بعد الإعذار، وفق كيفيات تحدد عن طريق التنظيم.

المادّة 185 : لا يمكن الموظف الذي كان محل عقوبة التسريح أو العزل أن يوظف من جديد في الوظيفة العمومية.

الباب الثامن:المدة القانونية للعمل – أيام الراحة القانونية

الفصل الأول : المدة القانونية للعمل

المادّة 186 : تحدد المدة القانونية للعمل في المؤسسات والإدارات العمومية طبقا للتشريع المعمول به.

المادّة 187 : يمكن أن تقلص المدة القانونية للعمل بالنسبة للموظفين الذين يقومون بنشاطات متعبة جدا و/أو خطيرة.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادّة عن طريق التنظيم.

المادّة 188 : يمكن مطالبة الموظفين المنتمين لبعض الأسلاك بتأدية مهامهم ليلا بين الساعة التاسعة ليلا (21.00) والساعة الخامسة صباحا (5.00 (وذلك نظرا لخصوصية المصلحة ووفقا لشروط تحددها القوانين الأساسية الخاصة.

المادّة 189 : مع مراعاة مدة العمل اليومية القصوى المنصوص عليها في التشريع المعمول به، يمكن دعوة الموظفين لتأدية ساعات عمل إضافية.

يتم اللجوء إلى الساعات الإضافية للضرورة القصوى للمصلحة وبصفة استثنائية.

ولا يمكن بأية حال أن تتعدى الساعات الإضافية نسبة 20% من المدة القانونية للعمل.

المادّة 190 : تحدد شروط العمل الليلي وكيفيات اللجوء إلى الساعات الإضافية وكذا الحقوق المرتبطة بها عن طريق التنظيم.

الفصل الثاني : أيام الراحة القانونية

المادّة 191 : للموظف الحق في يوم كامل للراحة أسبوعيا طبقا للتشريع المعمول به.

غير أنه يمكن أن يؤجل اليوم الأسبوعي للراحة، في إطار تنظيم العمل، إذا اقتضت ضرورة المصلحة ذلك.

المادّة 192 : للموظف الحق في أيام الراحة والعطل المدفوعة الأجر المحددة في التشريع المعمول به.

المادّة 193 : يوم الراحة الأسبوعي وأيام العطل المدفوعة الأجر أيام راحة قانونية.

للموظف الذي عمل في يوم راحة قانونية الحق في راحة تعويضية لنفس المدة.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادّة عن طريق التنظيم.

الباب التاسع: العطل – الغيابات

الفصل الأول : العطل

المادّة 194 : للموظف الحق في عطلة سنوية مدفوعة الأجر.

المادّة 195 : يمكن الموظفين الذين يعملون في بعض المناطق من التراب الوطني، لا سيما في ولايات الجنوب، وكذا الذين يعملون في الخارج في بعض المناطق الجغرافية، الاستفادة من عطل إضافية.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادّة عن طريق التنظيم.

المادّة 196 : تمنح العطلة السنوية على أساس العمل المؤدى خلال الفترة المرجعية التي تمتد من أول يوليو من السنة السابقة للعطلة إلى 30 يونيو من سنة العطلة.

بالنسبة للموظفين حديثي العهد بالتوظيف، تحتسب مدة العطلة السنوية بحصة نسبية توافق فترة العمل المؤداة.

المادّة 197 : تحتسب العطلة السنوية المدفوعة الأجر على أساس يومين ونصف يوم في الشهر الواحد من العمل دون أن تتجاوز المدة الكاملة ثلاثين (30) يوما في السنة الواحدة للعمل.

المادّة 198 : كل فترة تساوي أربعة وعشرين (24) يوما أو أربعة (4) أسابيع عمل تعادل شهر عمل عند تحديد مدة العطلة السنوية المدفوعة الأجر.

وتعتبر كل فترة عمل تتعدى خمسة عشر (15) يوما معادلة لشهر من العمل بالنسبة للموظفين حديثي العهد بالتوظيف.

المادّة 199 : يمكن استدعاء الموظف المتواجد في عطلة لمباشرة نشاطاته للضرورة الملحة للمصلحة.

المادّة 200 : لا يجوز إنهاء علاقة العمل أو إيقافها أثناء العطلة السنوية.

المادّة 201 : توقف العطلة السنوية إثر وقوع مرض أو حادث مبرر.

ويستفيد الموظف في هذه الحالة من العطلة المرضية ومن الحقوق المرتبطة بها والمنصوص عليها في التشريع المعمول به.

المادّة 202 : لا يمكن بأي حال أن تخول العطلة المرضية الطويلة الأمد كما يحددها التشريع المعمول به، مهما كانت مدتها، الحق في أكثر من شهر واحد كعطلة سنوية.

المادّة 203 : يمكن الإدارة بالنسبة للعطل المرضية أن تقوم بإجراء مراقبة طبية إذا ما اعتبرت ذلك ضروريا.

المادّة 204 : تعتبر فترات عمل لتحديد مدة العطلة السنوية:

- فترة العمل الفعلي،
- فترة العطلة السنوية،
- فترات الغيابات المرخص بها من قبل الإدارة،
- فترات الراحة القانونية المنصوص عليها في المادتين 191 و192 أعلاه،
- فترات عطلة الأمومة أو المرض أو حوادث العمل،
- فترات الإبقاء في الخدمة الوطنية أو التجنيد ثانية.

المادّة 205 : لا يمكن بأي حال تعويض العطلة السنوية براتب.

المادّة 206 : يمنع تأجيل العطلة السنوية، كلها أو جزء منها، من سنة إلى أخرى.

غير أنه يمكن الإدارة، اذا استدعت ضرورة المصلحة ذلك أو سمحت به، إما جدولة العطلة السنوية أو تأجيلها أو تجزئتها في حدود سنتين.

الفصل الثاني : الغيابات

المادّة 207 : باستثناء الحالات المنصوص عليها صراحة في هذا الأمر، لا يمكن الموظف، مهما تكن رتبته، أن يتقاضى راتبا عن فترة لم يعمل خلالها.

يعاقب على كل غياب غير مبرر عن العمل بخصم من الراتب يتناسب مع مدة الغياب، وذلك دون المساس بالعقوبات التأديبية المنصوص عليها في هذا القانون الأساسي.

المادّة 208 : يمكن الموظف، شريطة تقديم مبرر مسبق، الاستفادة من رخص للتغيب دون فقدان الراتب في الحالات الآتية:

-لمتابعة دراسات ترتبط بنشاطاته الممارسة، في حدود أربع (4)ساعات في الأسبوع تتماشى مع ضرورات المصلحة، أو للمشاركة في الامتحانات أو المسابقات لفترة تساوي الفترة التي تستغرقها،

-للقيام بمهام التدريس حسب الشروط المنصوص عليها في التنظيم المعمول به،

-للمشاركة في دورات المجالس التي يمارس فيها عهدة انتخابية إذا لم يكن في وضعية انتداب،

-لأداء مهام مرتبطة بالتمثيل النقابي أو المشاركة في دورات للتكوين النقابي طبقا للتشريع المعمول به.

-للمشاركة في التظاهرات الدولية الرياضية أو الثقافية.

المادّة 209 : يمكن الموظف أيضا الاستفادة من تراخيص للغياب، دون فقدان الراتب، للمشاركة في المؤتمرات والملتقيات ذات الطابع الوطني أو الدولي، التي لها علاقة بنشاطاته المهنية.

المادّة 210 : للموظف الحق، مرة واحدة خلال مساره المهني، في عطلة خاصة مدفوعة الأجر لمدة ثلاثين (30) يوما متتالية لاداء مناسك الحج في البقاع المقدسة.

المادّة 211 : يمكن إضافة الفترات الضرورية للسفر، إلى فترات تراخيص الغيابات المنصوص عليها في المواد من 208 إلى 210 من هذا الأمر.

المادّة 212 : للموظف الحق في غياب خاص مدفوع الأجر مدته ثلاثة (3) أيام كاملة في إحدى المناسبات العائلية الآتية:

-زواج الموظف،

-ازدياد طفل للموظف،

-ختان ابن الموظف،

-زواج أحد فروع الموظف،

-وفاة زوج الموظف،

-وفاة أحد الفروع أو الأصول أو الحواشي المباشرة للموظف أو زوجه.

المادّة 213 : تستفيد المرأة الموظفة، خلال فترة الحمل والولادة، من عطلة أمومة وفقا للتشريع المعمول به.

المادّة 214 : للموظفة المرضعة الحق، ابتداء من تاريخ انتهاء عطلة الأمومة، ولمدة سنة، في التغيب ساعتين مدفوعتي الأجر كل يوم خلال الستة (6) أشهر الأولى وساعة واحدة مدفوعة الأجر كل يوم خلال الأشهر الستة (6) الموالية.

يمكن توزيع هذه الغيابات على مدار اليوم حسبما يناسب الموظفة.

المادّة 215 : يمكن أن يستفيد الموظف من رخص استثنائية للغياب غير مدفوعة الأجر لأسباب الضرورة القصوى المبررة، لا يمكن أن تتجاوز مدتها عشرة (10) أيام في السنة.

الباب العاشر:إنهاء الخدمة

المادّة 216 : ينتج إنهاء الخدمة التام الذي يؤدي إلى فقدان صفة الموظف عن:

-فقدان الجنسية الجزائرية أو التجريد منها،

-فقدان الحقوق المدنية،

-الاستقالة المقبولة بصفة قانونية،

-العزل،

-التسريح،

-الإحالة على التقاعد،

-الوفاة.

يتقرر الإنهاء التام للخدمة بنفس الأشكال التي يتم فيها التعيين.

المادّة 217 : الاستقالة حق معترف به للموظف يمارس ضمن الشروط المنصوص عليها في هذا القانون الأساسي.

المادّة 218 : لا يمكن أن تتم الاستقالة إلا بطلب كتابي من الموظف يعلن فيه إرادته الصريحة في قطع العلاقة التي تربطه بالإدارة بصفة نهائية.

المادّة 219 : يرسل الموظف طلبه إلى السلطة المخولة صلاحيات التعيين عن طريق السلم الإداري. ويتعين عليه أداء الواجبات المرتبطة بمهامه إلى حين صدور قرار عن هذه السلطة.

إن قبول الاستقالة يجعلها غير قابلة للرجوع فيها.

المادّة 220 : لا ترتب الاستقالة أي أثر إلا بعد قبولها الصريح من السلطة المخولة صلاحيات التعيين التي يتعين عليها اتخاذ قرار بشأنها في أجل أقصاه شهران (2) ابتداء من تاريخ إيداع الطلب.

غير أنه، يمكن السلطة التي لها صلاحيات التعيين، تأجيل الموافقة على طلب الاستقالة لمدة شهرين (2) ابتداءً من تاريخ انقضاء الأجل الأول، وذلك للضرورة القصوى للمصلحة.

وبانقضاء هذا الأجل تصبح الاستقالة فعلية.

المادّة 221 : تبقى الأحكام القانونية الأساسية المعمول بها عند تاريخ نشر هذا الأمر في الجريدة الرسمية، لا سيما أحكام المرسوم رقم 85-59 المؤرخ في 23 مارس سنة 1985 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي لعمال المؤسسات والإدارات العمومية ومجموع النصوص المتخذة لتطبيقه، وكذا النصوص المتعلقة بالمرتبات والأنظمة التعويضية، سارية المفعول إلى غاية صدور النصوص التنظيمية المنصوص عليها في هذا الأمر.

المادّة 222 : تلغى الفقرة 2 من المادّة 22 من القانون رقم 90-02 المؤرخ في 6 فبراير سنة 1990 والمتعلق بالوقاية من النزاعات الجماعية في العمل وتسويتها وممارسة حق الإضراب.

المادّة 223 : يطبق نظام التصنيف والمرتبات المنصوص عليه في المواد من 114 إلى 126 من هذا الأمر، مع احترام الحقوق المكتسبة للموظفين.

المادّة 224 : ينشر هذا الأمر في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم
في المدارس الحكومية الثانوية في الأردن
لمفهوم الإرهاب

د.حامد عبد الله علي طلافحة

كلية العلوم التربوية

الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت هذه الدراسة للكشف عن درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم في المدارس الحكومية الثانوية في الأردن لمفهوم الإرهاب.

وتكوّنت عينة الدراسة من (76) معلّماً ومعلّمة من معلّمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينة عمّان، ومن (760) طالبا وطالبة في تلك المدارس.

ولأغراض الدراسة أُعد اختبار لقياس درجة معرفة المعلّمين وطلبتهم بمفهوم الإرهاب، وتمتع الاختبار بدلالة صدق وثبات مقبولين.

وأظهرت النتائج أنّ درجة معرفة المعلّمين بمفهوم الإرهاب يقل عن المستوى المقبول (80%)، وأنّ درجة معرفة طلبتهم بمفهوم الإرهاب يقل عن المستوى المقبول (70%)، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة معرفة المعلّمين بمفهوم الإرهاب وبين درجة معرفة طلبتهم بهذا المفهوم.

وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق في درجة معرفة المعلّمين بمفهوم الإرهاب تعزى للتخصص ولصالح معلّمي التاريخ، ووجود فروق في درجة معرفة الطلبة بمفهوم الإرهاب تعزى للجنس ولصالح الذكور.

Summary

the aim of this study is to explore the degree of social studies teachers and students' knowledge in the secondary public schools in Jordan of the concept of terrorism, the sample consisted of (76) male and female secondary public schools teachers in Amman, and (760) male and female students enrolled at the same schools.

For the purposes of this study a test was administered to measure the teachers and students' knowledge of terrorism, the test has enjoyed a acceptable validity and reliability.

The results show that the degree of the teachers' knowledge of the concept of terrorism is less than the accepted level (80%), and the degree of students' knowledge of terrorism is less than the accepted level (70%).

The results show positive relationship between the degree of knowledge among teachers and the degree of knowledge among students related to the concept of terrorism. The results also show differences between teachers due to the field of study in favor those who are majoring in history, and differences among students due to the gender in favor of male students.

المقدّمة:

يشهد العالم المعاصر تحولات كبيرة وتغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية متسارعة ألقت بظلالها على النواحي الأمنية، فتعددت وتنوعت مصادر الأخطار الأمنية التي تستهدف الفتك بالأمن وزعزعة الاستقرار في المجتمعات، ويمثل الإرهاب واحدا من أهم مهددات الأمن في الوقت الحالي، نظراً لما يتسم به من التعقيد والخطورة ولتشابك أحواله وظروفه وتعدد وسائلة وأساليب ارتكابه.

والإرهاب عمل خطير يترتب عليه نتائج وخيمة لا تقتصر على فئة دون أخرى، وإنّما يلحق بكل فئات المجتمع دون تمييز، ويفتك بحياة الأبرياء ويدمر الممتلكات.

وقد أصبحت العمليات الإرهابية تنفذ من خلال تنظيمات بلغت حداً كبيراً من الضخامة والتنظيم، كما أصبحت تمثّل خطراً كبيراً يهدّد الوضع الاقتصادي والاجتماعي والاستقرار السياسي، مما يؤدّي إلى إرباك الدولة ومشروعاتها ومنشآتها وضرب القيم التي تتبناها (**المحسن**، 2004).

ولقد أدرك العالم مؤخراً أنّ الإرهاب أصبح خطراً يهدد جميع الدول، بما فيها التي كانت تعتقد حتى وقت قريب أنّها بمنأى عن هذا الخطر؛ فهو عمل غير إنساني لا تقره الشرائع السماوية ولا القوانين الوضعية، وهو يمثل انتهاكاً صارخاً لحقوق وقيم المجتمع الدولي بأسره، ولا يسلم من خطره مجتمع من المجتمعات (**البصول**، 2002).

ويعرّف **فاضل** (415:2008) الإرهاب بأنّه تهديد باستخدام القوة دون حكمة بحيث يوظف سياسياً. وأضاف **القضاة** (350:2007) على التعريف الاصطلاحي للإرهاب بأنّه: يعدّ من الظواهر الاجتماعية التي تنشأ وتترعرع في ظل عوامل نفسية واجتماعية خاصة وتحت ظروف سياسية واقتصادية وثقافية معينة.

أمّا **لادان** (Ladan, 2006:8) فقد عرّف الإرهاب بأنّه: استخدام العنف أو التهديد باستخدامه من فرد أو جماعة تعمل إمّا لصالح سلطة قائمة أو ضدّها، بهدف خلق حالة من القلق الشديد عند عدد كبير من الضحايا.

ويرى الباحث أنّ: الإرهاب والعنف والتطرّف كلها صور من صور الإرهاب وهو أي سلوك يهدف إلى إشاعة الرعب أو فرض الرأي بالقوة والفساد والتدمير، كما أنّ ترويع الآمنين وإحداث الفوضى في المجتمعات المستقرة يعدّ شكلا حديث من أشكال الإرهاب الذي أصبح ينمو مع شيوع الأفكار المتطرفة التي تهدف إلى إقصاء الآخر وفرض الأفكار بالقوة والتهديد بالسلاح، وهذه الأفكار ليست محصورة بمكان أو زمان معين وإنما أصبح

العالم كله مسرحاً لها.

وتسعى جميع الدول إلى تحقيق الأمن على كافة الأصعدة، وتنفق في سبيل ذلك الكثير من الجهد والمال، لكن نجد هناك من يودون نشر الفساد والفوضى، ويقومون بأعمال غير مسئولة تؤدي إلى زعزعة الأمن والاستقرار، وما الجرائم الإرهابية التي ظهرت في المجتمعات العربية بعامة وفي المجتمع الأردني بخاصة إلا أكبر دليل على زرع الفتنة والإفساد ونشر الفوضى (**القرطون**، 2008).

لذا فإنّ كافة مؤسّسات المجتمع مسئولة عن مكافحه الإرهاب والتصدي له، فبقدر ما يقع على المؤسّسات الأمنية من التزامات فإنّ المؤسّسات الفكرية (علمية، وإعلامية، وتربوية) مسئولة مسئولية كبرى عن بناء المفاهيم الصحيحة.

من هنا فإنّه يقع على عاتق مؤسّسات الدولة وأفرادها –ومنها المؤسّسة التربوية– العمل على تفعيل أفراد المجتمع بجميع فئاته للتصدي لهذا المرض الخطير، ومكافحته. فالمدرسة بهيئتها التدريسية والإدارية هي من أهم المؤسّسات التربوية حيث أنّ جميع المواطنين (ذكوراً وإناثاً) قد مروا بمرحلة التعليم أو يمرون بها الآن، فالمدرسة تستطيع القيام بوظائفها في دفع الفرد للتعلّم الذاتي الصحيح ونبذ العنف والتطرف لحل ما قد يواجهه من مشكلات وتقييم الأفكار التي ينادي بها عناصر الجماعات الإرهابية والتنظيمات المتطرفة، ونقدها نقداً هادفاً والتحليل الواعي للشعارات التي يطلقونها والمبادئ التي يدعون لها، ويفترض أن تقوم المدرسة بالتأكيد على غرس الانتماء للوطن، وغرس القيم الدينية الصحيحة في نفس الطالب، والتركيز على كيفية المحافظة على القيم الاجتماعية النبيلة التي تشجب العمليات الإرهابية، كما يفترض أن تقوم المدرسة بإكساب الطالب الاتجاهات التي يقاوم من خلالها الجرائم الإرهابية.

وقد اتجهت المجتمعات الحديثة بوظيفة المدرسة من مجرد مؤسّسة للتعليم إلى مؤسّسة تعليمية ذات وظيفة اجتماعية مسايرة لتطورات الحياة الاجتماعية، كما أصبحت المدرسة توصف بأنّها مجتمع صغير يُدرب طلابه على العمل المحلي وعلى تحمل المسؤولية، حيث يتمثل الطلبة معنى النظام وفكرة الحق والواجب، بل أصبح بعضهم يصف المدرسة بأنّها مؤسّسة تنظيمية تقوم على خدمة المجتمع، ذلك بالتركيز على أسلوب مهم من أساليب نشر الوعي الأمني ومحاربة الغلو والتطرف (**طالب**، 1999).

ففي العديد من دول العالم تسهم المؤسّسات التعليمية بأفرادها في العمل الوقائي من الجريمة والسلوك المنحرف حتى أصبح ضمن المناهج التعليمية للمدارس، ومنها على وجه الخصوص بعض الدول، كما هو الحال في فنلندا واستراليا، حيث اعتمدت فنلندا على مؤسّسات اجتماعية أهلية وحكومية بما فيها المؤسّسات التربوية، حيث تم إدخال مادة الوقاية من الجريمة كمادة في المناهج الدراسية في المدارس الثانوية، وحققت بذلك نتائج ملموسة، بحيث أصبحت فنلندا من الدول القليلة في العالم التي استطاعت تقليص وتخفيض معدل الجريمة في السنوات الأخيرة، كما تعد التجربة الأسترالية في الوقاية من الجريمة هي الأخرى من التجارب المهمة التي لها علاقة أساسية بالتربية والمؤسّسات التربوية، وذلك بفضل جهود المعهد الأسترالي للدراسات الإجرامية، الذي كان له الأثر الكبير في كثير

من الفعاليات والأعمال الوقائية، وخاصة على مستويات الشباب، وعلى مستوى المدارس والمؤسّسات التربوية (**صوفان**، 2000).

ويرى (**دور كايم**)، وهو من أبرز علماء الاتجاه الوظيفي أنّ المجتمع يستطيع البقاء فقط إذا وجد بين أعضائه درجة من التجانس والتكامل والنظام التربوي في المجتمع متمثّلاً في المدرسة ومعلّميها، يعدّ أحد الركائز المهمة في دعم واستقرار مثل هذا التجانس وذلك بغرسه في الطفل منذ البداية الأولى للمدرسة قيم ومعايير المجتمع الضرورية لإحداث عملية التكامل الاجتماعي داخل البناء الاجتماعي، ويرى دور كايم أنّ مهمة النظام التربوي في المجتمع هي دمج الأفراد في المجتمع وهو ما يطلق عليه دور كايم مفهوم التضامن الاجتماعي وحسب مفهوم (دور كايم) للتضامن الاجتماعي فإنّه من خلال العملية التربوية، فإنّ أفراد المجتمع يتشرّبون القيم الاجتماعية الإيجابية التي تغرس في نفوسهم قيم الانتماء الوطني ومشاعر الوحدة الوطنية التي تخلق التماثل الاجتماعي الضروري للمحافظة على بقاء الأمن والاستقرار في المجتمع (**القرطون**، 2008).

وبذا فإنّ تفعيل الدور الأمني للمدرسة ومعلّميها في مقاومة السلوك المتطرف يجب أن يقوم على أساس تعويد الطلاب على التعليم الحواري القائم على التفكير والإبداع الذي يسمح لعقل الطالب بتأمل الأمور ورؤية الحقيقة من أكثر من زاوية بما يمكنه من الابتعاد عن أن يصبح فريسة سهلة للأفكار المتطرفة والداعية للعنف والتخريب. ويجب على المدرسة ممثلة في المعلّمين والعاملين فيها أن يكون لديهم القدرة على استيعاب حاجات الطلاب حتى لا يؤدي عكس ذلك إلى تسربهم خارج السلك الدراسي مما يدفعهم إلى ممارسة السلوك الإجرامي وقد يكونون فريسة سهلة للجماعات الإرهابية لتنفيذ مخططاتهم (**الحلافي**، 2006).

تسعى الدراسات الاجتماعية من خلال البرنامج المدرسي إلى تحقيق الأهداف العديدة والوظائف الاجتماعية التي تؤديها في إطار تلك الأهداف، وكذلك في إطار المواد الدراسية الأخرى، فهي تعمل على تنمية الحساسية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي السليم وتكسب الطلبة العقلية الاجتماعية، وتدربهم على أداء أدوارهم في المجتمع الذي يعيشون فيه، فضلاً عن الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية الأخرى (**طلافحة**، 2002). وفي ذات السياق يرى كيرمان (Kirman, 1992) أنّ لمناهج الدراسات الاجتماعية، دوراً أساساً في تنمية القيم الاجتماعية والشخصية، التي تعمل على حماية الإنسان من ويلات التكنولوجيا الحديثة، والأفكار المتطرفة، وتحثّ على نشر المحبة والعطف بين الناس، وحفظ كرامة الإنسان وحقوقه.

وإذا كانت الدراسات الاجتماعية لها أهميتها في كافة المراحل التعليمية فإنّها تزداد أهمية في المرحلة الثانوية وهي مرحلة تقع ضمن فترة المراهقة، حيث. يشير **أبو ريحان** (2011) إلى خصوصية هذه المرحلة كونها مرحلة يعيد الطالب فيها النظر في قيمه الشخصية التي امتصها في طفولته، وإعادة النظر في معتقداته الأساسية، والبحث عن قيم جديدة واختبار دقيق لمثله القديمة والجديدة.

والطلبة في هذه المرحلة ومن خلال وسائل الإعلام المختلفة يدركون ما يجري حولهم، سواء في المجتمع المحلي، أو العالمي، من تيارات فكرية، ودينية، وممارسات متنوعة، منها المشروعة كالدفاع عن الأموال، والممتلكات، والبلاد،

فيما يسمى بالكفاح المشروع، ومنها الخطأ كترويع وقتل المدنيين الآمنين، هذه وغيرها تجعل الطالب أمام تيارات وأفكار مختلفة قد تؤثر في معتقداته الفكرية.

لذلك يُنظر إلى الدراسات الاجتماعية من منطلق كونها تسهم في عملية تشكيل الوعي والسلوك الاجتماعي من خلال إكساب الطلبة المهارات الاجتماعية التي تكفل لهم التفاعل والتكيف مع أنفسهم ومع الآخرين، فالطالب كي يأخذ مكانة في حضارة متقدمة ومتطورة يجب أن تكون لديه المهارات، ويتعلّم الأنظمة التي يعيش الناس بمقتضاها، ويجب أن تكون لغته مهذبة وأن يتعلّم الطرق والعادات والقوانين التي تبعها المجتمع.

ومن هنا يجب أن تحتضن مناهج الدراسات الاجتماعية الأهداف التي تتمشى مع حالة المجتمع العربي وظروفه، كما يجب أن توجه باستمرار توجيها يجعلها تساير ما يحدث في المجتمع من تغير نظراً للاندماج العميق للدراسات الاجتماعية في حياة المعلّمين والطلبة.

إنّ نجاح عملية تعليم الدراسات الاجتماعية يتطلب وجود معلّم كفء فأفضل الكتب والمقررات الدراسية، والوسائل التعليمية، والأنشطة، والمباني المدرسية رغم أهميتها لا تحقق الأهداف التربوية المنشودة، ما لم يكن هناك معلّم يستطيع بها إكساب طلبته الخبرات المتنوعة، ويعمل على تهذيب شخصياتهم، وتوسيع مفاهيمهم، وينمي قدراتهم العقلية، ويكمل النقص المحتمل في الكتب المدرسية ومقرراتها، وفي أنشطتها وإمكاناتها (**قطاوي**،2007).

ويمثل معلّم الدراسات الاجتماعية النواة التي يمكن توصيل المعلومة من خلالها إلى الطالب وإذا لم يكن المعلّم متمكناً من المادّة العلمية التي يعرضها لطلابه فإنّه لن يستطيع توصيلها بشكل سليم إلى الطلاب وبذا تفشل العملية التعليمية. والمعلّمون يمثلون بدائل الآباء وهم الراشدون خارج نطاق الحياة الأسرية الذين يقومون بأدوار مهمة في حياة الطلبة، ومن المعلّمين من يعاون الطالب في التغلب على الإعاقات والقصور والمشكلات التي تعيق نموه وتعترض ميوله ومنهم من يعرقل المسيرة الصحيحة أمام أبنائه من الطلبة (**خضر**، 2006).

ومعلّمو الدراسات الاجتماعية لكونهم من العناصر المهمة في التطبيع الاجتماعي يؤثرون في طلبتهم عن طريق القدوة وعن طريق تشجيع الاستجابات المرغوبة وتدعيمها وإضعاف الاستجابات السلبية وإطفائها.

وعادة ما يتم في هذه البيئات الاجتماعية التربوية تجاهل بعض الاستجابات مثل إثبات الذات والعدوانية والخشونة بل إضعاف هذه الجوانب والعمل على قمعها داخل المدرسة (**نبهان**، 2004).

ولشخصية المعلّم في الغرف الصفية إسهام في تشكيل شخصيات الطلبة إذ إنّ سمات المعلّم تنعكس في أسلوب تعامله مع طلبته وطريقة تهذيبه لهم وهذا بدوره يؤثر في اتجاهات الطلبة نحو التعلّم.

وقد وجد أنّ طلبة المعلّمين الذين يتسم سلوكهم بالمرونة داخل المدارس المختلفة كانوا أكثر اهتماماً وميلاً في أنشطة الصفوف الدراسية إذ ظهر من استجاباتهم قيامهم بالعمل بروح استقلالية أكبر وأنّهم يعبرون عن مشاعرهم بقدر أكبر من الحرية وأنّهم أكثر تقدماً في تحصيلهم العلمي ويظهرون قدراً أكبر من الابتكار والإبداع بينما طلبة المعلّمين المتسلطين كانوا أكثر ميلاً أو حاجة على تقديم المساعدة والمعاونة المستمرة لهم (**السعيدين**، 2005).

ويمكن القول أنّ معلمي الدراسات الاجتماعية يجب أن يتحملوا الدور المناط بهم في تقليل إرادة العنف لدى أفراد المجتمع، حيث أنّ الأمن يرتبط ارتباطاً وثيقاً وجوهرياً بالتربية والتعليم، إذ بقدر ما تنغرس القيم الأخلاقية النبيلة في نفوس أفراد المجتمع بقدر ما يسود ذلك المجتمع الأمن والاطمئنان والاستقرار، ويمثل النسق التربوي أحد الأنساق الاجتماعية المهمة التي تؤدي عملاً حيوياً ومهماً في المحافظة على بناء المجتمع واستقراره حيث يعتقد الوظيفيون أنّ للنظام التربوي وظيفة مهمة في بقاء وتجانس المجتمع من خلال ما يقوم به النظام التعليمي من نقل معايير وقيم المجتمع من جيل إلى آخر (**اليوسف**، 2004).

في ضوء ما سبق ونظراً للدور الذي يلعبه معلّم الدراسات الاجتماعية، في تحقيق الأهداف المطلوبة، وبناءً على أهمية مفاهيم الإرهاب، وأهمية معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية لهذه المفاهيم، ولعدم وجود دراسات أردنية – ولا حتى عربية حسب علم الباحث– تناولت الموضوع مقروناً بالدراسات الاجتماعية جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية وطلبتهم لمفهوم الإرهاب. مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ التعليم في المجتمع الأردني يقوم على ما يسمى التعليم البنكي فالطالب يحفظ المعلومة حتى يتم استردادها منه وقت الامتحان، وبذا فالطالب يعد وعاء لتلقي المعلومة دون أن يكون له دور في فهمها أو تمحيصها والأفراد الذين يمرون بتجربة التعلّم البنكي يكونون أكثر سهولة للانقياد للأفكار وأكثر صرامة في تطبيقها دون التفكير أو النقاش مثل هؤلاء الأفراد يمكن أن يكونوا صيداً سهلاً ليصبحوا مؤدلجين فكرياً وعملياً.

مشكلة الدراسة:

إنّ الإرهاب محصلة عمل طويل وتنظيم محكم، وهو يتغذى من روافد فكرية ونفسية ومادية، كما أنّه يصنع عقولاً ذكية للغاية، وهو يستطيع أن ينفذ عملية كبيرة بأفراد قلائل، وأحياناً بفرد واحد. كما أنّه يدفع بأفراد يقبلون عن طواعية التضحية بأرواحهم وهم ينفذون الأعمال التخريبية التي يكلفون بها (**الهواري**، 2002).

وعلى الرغم من الجهود الدولية المبذولة لمكافحة الإرهاب، فإنّه لا يزال يمثّل مشكلة من أخطر المشكلات، وتحدياً من أهمّ التحديات التي توجه المجتمع الدولي المعاصر، وهي تستوجب وقفة حازمة، سواء على المستوى الوطني لكل دولة، أو على مستوى المجتمع الدولي بأسره، وذلك يتطلب تسخير الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة وتوظيف الإمكانات الأمنية والقضائية والتشريعية والسياسية والاقتصادية والتربوية والإعلامية في سبيل مكافحة هذه الظاهرة.

والأردن كغيرة من الدول يعاني من ظاهرة العنف والإرهاب وفقد الكثير من مقوماته البشرية والاقتصادية والعمرانية. لذلك نفترض في هذه الدراسة أنّ الخطوة الأولى في الوقاية ومكافحة ظاهرة الإرهاب هو تغذية الطلبة بقيم الاعتدال والوسطية ونبذ العنف والتطرف، والوقوف على مدى معرفة ووعي طلبة ومعلّمي الدراسات الاجتماعية كونها من المواد التي تلعب دورا كبيراً في تنمية القيم والاتجاهات وترسيخ المبادئ لمفهوم الإرهاب والعنف والتطرف.

بمعنى أنّ هذه الدراسة تسعى إلى تحديد درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية والطلبة في المرحلة الثانوية بمفهوم الإرهاب.

أسئلة الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة فقد صيغت أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

1. هل تختلف درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة عمّان بمفهوم الإرهاب، عن المستوى المقبول تربوياً (80%)؟

2. هل تختلف درجة معرفة طلبة المدارس الحكومية الثانوية بمدينة عمّان بمفهوم الإرهاب، عن المستوى المقبول تربوياً (70%)؟

3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة عمّان وبين درجة معرفة طلبتهم بمفهوم الإرهاب؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة عمّان بمفهوم الإرهاب، تعزى للتخصص (تاريخ، جغرافيا)؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة معرفة طلبة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة عمّان بمفهوم الإرهاب، تعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة عمّان بمفهوم الإرهاب. وكذلك الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية وبين درجة معرفة طلبتهم في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة عمّان بمفهوم الإرهاب.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من خلال الآتي:

1. واحدة من الدراسات القليلة (في حدود معرفة الباحث) التي تتناول موضوع معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية في الأردن بمفهوم الإرهاب.

2. تكتسب أهميتها من خصوصية المرحلة العمرية التي تتناولها، وهي مرحلة التعليم الثانوي، حيث تعد مرحلة التمييز والبلوغ، وهي مرحلة إعادة النظر في معتقدات الفرد الأساسية، والبحث عن معتقدات وأفكار جديدة واختبار دقيق لمُثله القديمة والجديدة.

3. تفيد الدراسة في الكشف عن درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية في الأردن بمفهوم الإرهاب ومدى معرفة طلبتهم بذلك المفهوم وهي بمثابة دراسة الواقع بالنسبة للمعلّمين والطلبة.

4. يأمل الباحث أن تزود هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم، والجهات المعنية بالتخطيط لتدريب المعلّمين في الأردن بمعلومات ميدانية عن درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية في الأردن بمفهوم الإرهاب، مما قد يفيد في لفت الأنظار إلى إعداد برامج تدريبية للمعلّمين أثناء الخدمة بهدف تحسين مستوى الوعي بمفهوم الإرهاب لديهم وبالتالي ينعكس ذلك على طلبتهم.

5. تزويد المؤسّسات التعليمية والجامعات المعنية بإعداد المعلّمين في الأردن بدرجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية بمفهوم الإرهاب، مما قد يلفت انتباه تلك المؤسّسات إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلّمين خاصة ونحن الآن نعيش في عصر فرض فيه الإرهاب نفسه.

6. تساعد المعنيين في وزارة التربية للعمل على وضع برمج وإستراتيجيات تسهم في زيادة الوعي لدى المعلّمين والطلبة بمفهوم الإرهاب.

7. تفيد مخططي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية في التنبه إلى أهمية تضمين الكتب والمناهج المدرسية بالمفاهيم المتعلقة بالإرهاب لزيادة وعي المعلّمين والطلبة بمفهوم الإرهاب.

التعريفات الإجرائية:

معلّمو الدراسات الاجتماعية:

-هم المعلّمون المعينون من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن. الذين يدرسون في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم بالعاصمة عمّان، والمختصون في تدريس مادة التاريخ والجغرافيا للفرع الأدبي خلال العام الدراسي 2011/ 2012 .

طلبة المرحلة الثانوية:

-هم طلبة الصف الحادي عشر والثاني عشر الأدبي الذين يدرسون في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في العاصمة عمّان للعام الدراسي 2011/ 2012.

الإرهاب:

-كما عرفه المجمع الفقهي في مكة المكرمة هو: العدوان الذي يقوم به فرد أو جماعة أو دولة ضد الإنسان ويكون ذلك بالتخويف والأذى والتعذيب والقتل بغير حق وإخافة السبيل وأي وجه من أوجه العنف. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلّم والطالب على الاختبار الذي يقيس مفهوم الإرهاب من إعداد الباحث.

المدارس الثانوية:

-هي المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في العاصمة عمّان والتي تضم الصفوف الحادي عشر والثاني عشر الأدبي.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج الدراسة ضمن الحدود التالية:

1- **الحدود البشرية**: اقتصرت الدراسة على معلّمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية الحكومية تخصص (تاريخ، جغرافيا) فقط، بالإضافة إلى طلبة المرحلة الثانوية في الفرع الأدبي فقط.

2- **الحدود المكانية**: أجريت الدراسة في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم بالعاصمة عمّان فقط.

3- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2011/ 2012.

الدراسات السابقة:

تمت مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت الكشف عن معرفة المعلّمين والطلبة بمفهوم الإرهاب بشكل عام ومعرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم بمفهوم الإرهاب بشكل خاص حيث يلاحظ قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع. لذلك تم الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة، وسيتم استعراض هذه الدراسات وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أجرى كل من **الحوامدة والعدوان** (2008) دراسة هدفت إلى تحديد دور المناهج التربوية في محاربة الإرهاب من خلال تعليم ثقافة التسامح. وبالتحديد سعت الدراسة إلى الكشف عن درجة اهتمام كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأول والثاني والثالث والرابع من المرحلة الأساسية في الأردن بمبادئ التسامح ودرجة مسايرة محتوى هذه الكتب وما يتضمن من قيم ومعارف ومواكبتها للتغيرات. واستخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى. وقد أظهرت النتائج: عدم إتباع نظام معين يراعي التكامل والتوازن والشمول في تضمين كتب الدراسات الاجتماعية لمبادئ التسامح وتدني الاهتمام ببعض مبادئ التسامح.

وقام **الغرايبة والغرايبة** (2008) بدراسة بعنوان اتجاهات الشباب العربي نحو ظاهرة الإرهاب (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة البحرين). ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة قصدية من طلبة الجامعة بطريقة الصدفة (100) طالب نصفهم من الذكور ومثلها للإناث وهم من طلبة كلية الآداب خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2007/ 2008.

وصمم الباحثان استبانة مكونة من (60) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وأظهرت النتائج الآتي: تقارب إدراك الشباب من الذكور والإناث حول مفهوم الإرهاب حيث حصلت الفقرة (الإرهاب يدمر المجتمع) على أعلى

تكرار. وكذلك وجود تقارب في وجهات نظر الشباب من الذكور والإناث حول الأسباب الدافعة إلى الإرهاب ومنها (عدم الإلمام بالقيم الدينية وعدم انتشار الوعي الثقافي).

وأجرى **حنون والبيطار** (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على رؤية طلبة الجامعات الفلسطينية واتجاهاتهم نحو ظاهرة الإرهاب وتأثرها بمتغيرات الجنس والعنوان الدائم والمستوى الجامعي ونوع الكلية وتكونت عينة الدراسة من (245) طالباً وطالبة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدرجة الكلية وفي محاور الدراسة الثلاث، أسباب الإرهاب، ومظاهر خطورته، والتعامل معه ومعالجته وبين مستويات الجامعة في محور التعامل مع الظاهرة ومعالجتها لصالح مستوى السنة الرابعة. أما لباقي المتغيرات فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها.

وأجرت **هنريك** (Henrik, 2008) دراسة سعت إلى الكشف عن العوامل البنائية للعنف والإرهاب في المجتمع الهندي مستعينة بالمنهج التاريخي لدراسة الفترة الممتدة من عام 1956-2007 مستخدمة مقياس التباين كأحد أساليب المنهج الإحصائي لمعرفة الفروق بين متغيرات الدراسة وبين مرتكبي أحداث العنف والإرهاب. وحدد العنف والإرهاب المجتمعي بثلاثة أنماط هي: أعمال الشغب، وأعمال العنف، والصراع المسلح.

واختير المجال البشري في (27) ولاية هندية قامت بدراسة أحداث العنف بها تاريخياً في الفترة من 1956-2007ن واعتمد المجال الزمني لها، واقتصر مجالها البشري على جماعات دينية تنتمي للهندوسية والإسلام. وقد توصلت الدراسة إلى أنّ ندرة الموارد الطبيعية تعد من أهم العوامل البنائية أثراً على أحداث الشغب والعنف. كما أظهرت أنّ الشباب وعلى المستوى المدرس والجامعي عامل مشترك في كل أنماط الإرهاب المرتكب.

وأجرى **القرطون** (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية المدرسة في تفعيل طلاب المرحلة الثانوية لمواجهة الإرهاب وذلك من خلال التعرف على دور المقررات الدراسية في تفعيل الطلاب نحو مواجهة الإرهاب، ودور المعلّمين والأنشطة في تفعيل الطلاب نحو مواجهة الإرهاب.

واعتمدت الدراسة المنهج المسحي وتوصلت الدراسة إلى أنّ مستوى فاعلية المدارس في تزويد الطلاب من خلال المقررات الدراسية بقيم الاعتدال والوسطية في الفكر في مواجهة الإرهاب كان متوسطاً. وأنّه كان للمعلّمين دور وتأثير متوسط في ترسيخ قيم الاعتدال والوسطية لمواجهة الإرهاب عند الطلبة في مدارس التعليم العام. في حين أنّ الأنشطة الرياضية والثقافية وجمعيات المواد المختلفة لم تكن ذات تأثير فعال في توجيه الطلبة في التصدي للإرهاب.

وأعد **الزكي** (2006) دراسة بعنوان "دور الأنشطة التربوية في تنمية الوعي الأمني لدى الطلاب"، وهي دراسة نظرية اعتمدت على المنهج الوصفي.

وقد خلص البحث إلى أنّ الأنشطة التربوية التي يمارسها الطلاب داخل المدرسة يمكن أن تحقق العديد من الأهداف والغايات التربوية التي قد تعجز عن تحقيقها المقررات والمناهج النظامية، ومن بين تلك الأدوار التي تؤديها

الأنشطة التربوية تنمية الوعي الأمني بين الطلاب في البيئة المدرسية، وجعل المدرسة أكثر أماناً ولضمان استغلال الأنشطة التربوية استغلالاً أمثل في تنمية الوعي الأمني في البيئة المدرسية ونشر الوعي الأمني بين الطلاب في المدارس؛ لتصبح أكثر أماناً وضع الباحث مجموعة من التوصيات، منها: إقناع إدارة المدرسة اقتناعاً كاملاً بأهمية الأنشطة التربوية، واختيار المعلّمين الأكفاء، وتشجيع الطلاب على ممارسة الأنشطة.

وأجرى **الحلافي** (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على دور إدارات التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في توعية الطلاب نحو ظاهرة الإرهاب.

وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المناطق التعليمية ومساعديهم ورؤساء أقسام النشاط في وزارة التربية والتعليم والبالغ عددهم (126) فرداً، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث استبانة تكونت من (37) فقرة، وأظهرت النتائج أنّ دور إدارات التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم في توعية الطلاب بظاهرة الإرهاب جاء متوسطاً.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح فئة (أعلى من البكالوريوس) ولمتغير الخبرة ولصالح فئة (11 سنة فأكثر) ولمتغير المسمى الوظيفي ولصالح فئة (مدير منطقة).

وقامت اليونسكو UNESCO (2006) بنشر وثائق وتقارير بعنوان العقد الدولي لثقافة السلام ونبذ الإرهاب لدى الطلبة.

وتناولت الوثائق موضوعات مثل: التعريف بثقافة السلام ونبذ الإرهاب، ومتطلبات تحقيق ثقافة السلام، ودور الأمم المتحدة في الترويج لثقافة السلام ونبذ الإرهاب.

وخرجت الوثائق والتقارير بمجموعة من المقترحات والتوصيات لغرس مفهوم السلام ونبذ الإرهاب لدى الطلبة من خلال توظيف التعليم: وذلك من خلال تعليم الطلبة المبادئ والممارسات الديمقراطية. وإعداد الطلبة لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حر بروح التسامح والسلم، وتقديم الوثائق لمقترحات في مجال تعزيز ثقافة السلام ونبذ الإرهاب في التعليم الرسمي وذلك من خلال تدريب معلّمي المدارس وإدارتها التربوية على المضامين وطرق التدريس والمهارات اللازمة لتعزيز ثقافة السلام، وإنشاء شبكة تربط المؤسّسات الوطنية والمنظمات في تعليم التربية الوطنية بغية إدماج مختلف المواد في التعليم، ووضع موادّ جديدة في المناهج الدراسية تتناول مفهوم السلام ونبذ الإرهاب.

وقام **السعيدين** (2005) بدراسة حول **"دور المؤسّسات التربوية في الوقاية من الفكر المتطرف"**، بهدف بيان الدور الذي يمكن أن تؤديه التربية عامة، والتربية الإسلامية خاصة في الوقاية من الفكر المتطرف.

وقد أظهرت الدراسة أنّ التربية يمكن أن تسهم في الوقاية من التطرف من خلال غرس مجموعة من المؤسّسات التربوية يقع على عاتقها الإسهام في الوقاية من الفكر المتطرف وتتمثل هذه المؤسّسات في الأسرة والمدرسة والمسجد،

وأوصت الدراسة بإعداد البرامج والأنشطة لتنمية وتربية العقل والجسم والروح، وينبغي أن تكون هذه البرامج شاملة للشباب في مراحل التعليم المختلفة، وليست مقتصرة على مستوى معين.

كما قام **الغامدي** (2005) بدراسة حول "**الانحراف الفكري وأثره على الأمن الوطني لدول مجلس التعاون الخليجي**"، وهي دراسة ميدانية للمملكة العربية السعودية كنموذج، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة التي تم تطبيقها على بعض رجال الأمن والمختصين، الذين على صلة بمن هو معتقل من الشباب المنحرفين فكرياً.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، كان منها أنّ من العوامل المؤدية إلى الانحراف الفكري أو المساعدة عليه القصور في دور المدرسة التربوي، حيث وافق أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية على أنّ لذلك دوراً في انحراف الشباب، ويفسر القصور بعدم إدراك بعض القائمين على المؤسّسات التعليمية أو المعلّمين لأهمية رسالتهم، بالإضافة إلى كثرة أعداد الطلاب، التي تجعل من الصعوبة متابعة كل منهم ومراقبته، وإلى التناقض بين ما يتعلّمه الطالب في المدرسة وما يراه ويسمعه عبر وسائل الإعلام.

وهدفت دراسة قام بها **ماركوس** وزملاؤه (Marcus, et al, 2005) إلى الكشف عن الإرهاب الشخصي بين طلاب الجامعة. واستمرت الدراسة ثلاث سنوات، وتم تصميم الدراسة للكشف عن مدى انتشار الإرهاب أو العنف بين الطلاب، والتعرف على أثر النوع (ذكور أو إناث) على الإرهاب الجسمي. وتكونت عينة الدراسة من (385) طالبا وطالبة (200 طالب، و185 طالبة). وأظهرت نتائج الدراسة أن (7%9) من الذكور و(3%) من الإناث قد تعرضوا مرة على الأقل للإرهاب البدني أو الجسمي خلال الأشهر الستة التي سبقت إجراء الدراسة.

وأعد **الثقفي** (2004) دراسة نظرية بعنوان "**دور مؤسّسات المجتمع في مقاومة الإرهاب**"، ومن ضمن المحاور: النسق التربوي ودوره في مقاومة جرائم الإرهاب.

وقد توصل الباحث إلى أنّ دور وظائف النسق التربوي في مقاومة جرائم الإرهاب يمكن في تنمية استعدادات الفرد تجاه بعض التطرف والإرهاب والحرص على تهذيب نفسية الفرد نحو العمل البناء والمستمر، الذي يحقق مصالح الفرد والمجتمع، وتنمية العواطف النبيلة لدى الفرد، والتي تؤدي إلى دفعة إلى الانتماء لأسرته ومجتمعه وأمته وغرس وتقوية القيم الدينية الصحيحة في نفس الفرد، والتأكد من إدراكه للقيم الدينية التي تربطه بربه وبمبادئ عقيدته وبالأحكام الشرعية الحقيقية وتطبيقها بالشكل الصحيح، والتركيز على كيفية المحافظة على القيم الاجتماعية النبيلة التي تشجب تلك العمليات وتعزيزها، والمساهمة في خدمة المجتمع مساهمة فعالة.

وقام **اليوسف** (2004) بدراسة حول "**دور المدرسة في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف**"، وهي دراسة نظرية، وقد أكدت الدراسة أهمية المدرسة كونها الوسط الاجتماعي الثاني بعد الأسرة التي يتشرب فيها الناشئة القيم الاجتماعية والثقافية في المجتمع.

وأكدت الدراسة أيضاً على ضرورة تأدية المدرسة الدور المناط بها في تقليل الإرادة الإجرامية لدى الأفراد، حيث إنّ الأمن يرتبط ارتباطاً وثيقاً وجوهرياً بالتربية والتعليم، ويمثل النسق التربوي أحد الأنساق المهمة التي تؤدي عملاً حيوياً في المحافظة على بناء المجتمع واستقراره.

وقام **الظاهري** (2002) بدراسة حول **"دور التربية الإسلامية في مواجهة الإرهاب"**، وكان من أهداف الدراسة بيان دور المدرسة في مواجهة الإرهاب. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وكانت هذه الدراسة وثائقية اعتمدت على الوثائق من دراسات ودوريات ما نشر في وسائل الإعلام.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، كان منها أنّ التربية الإسلامية قادرة على أن تربي نشئاً يخشى الله في السر والعلن؛ وبذلك ينأى عن مسالك الإرهاب، وتبين أنّ هناك تهاوناً كبيراً في تدريس مقررات التربية الدينية في بعض البلاد الإسلامية، وهذا هيأ السبيل لبروز مشكلة الإرهاب، كما أوضحت الدراسة أهمية المدرسة في مواجهة الإرهاب، وأوضحت أهمية الدور التربوي للمدرسة الثانوية من خلال النشاطات الصفية وغير الصفية.

وفي دراسة قام بها **شيفلي** (Shively, 1998) في كاليفورنيا، دراسة نوعية لتجربة المدرسة الديمقراطية، والتي اشتملت على نادي لشباب وشابات المدرسة بالإضافة إلى أعضاء بعض المؤسّسات الاجتماعية المحيطة، وهدفت هذه الدراسة الكشف عن بعض الممارسات الديمقراطية في المدرسة المذكورة من خلال إستراتيجية الملاحظة والمقابلة.

وبالنتيجة فقد توصل الباحث في دراسته إلى جملة النتائج أهمها: وضحت ملاحظة جو المدرسة وبيئتها بمقابلة أجريت مع مديرها أدت إلى أنّه يوجد فهم ديمقراطي عميق يحترم آراء الطلاب ويقدر قيم المجتمع. وأظهرت مقابلة مع أحد طلاب الصف الخامس مدى حرص مدير المدرسة على الكشف عن اهتمامات طلابها بطريقة مؤدبة ودافئة.

كما أظهرت مقابلة أحد المنسقين في المدرسة ومجموعة البحث التي قادها هذا المنسق درجة الوعي الاجتماعي والتعاون الكبير ما بين المدرسة والمجتمع المحلي عندما بحثوا مشكلة في البيئة المحيطة بالمدرسة واقترحوا لها بعض الحلول بمشاركة أفراد من تلك البيئة.

التعليق على الدراسة:

في ضوء عرض الدراسات السابقة، يلاحظ أنّ منها دراسات نظرية مثل دراسة **الظاهري** (1995)، ودراسة **اليوسف** (2004)، ودراسة **الثقفي** (2004)، ودراسة **السعيدين** (2005)، وأيضاً دراسة **الزكي** (2006)، كما أنّ هناك دراسات ميدانية مثل دراسة **الغامدي** (2005).

وقد عالجت الدراسات السابقة دور المدرسة في مواجهة الإرهاب والتطرف من زوايا مختلفة، وأكدت جميع الدراسات على أهمية المدرسة ودورها في الحد من التطرف والإرهاب، ولوحظ أنّ هناك بعض الدراسات قد تناولت أهمية التربية الإسلامية في مكافحة الإرهاب، وكان التناول عاماً، دون التركيز على مرحلة دراسية معينة، بينما يلاحظ تناول بعض الدراسات دور مناهج الدراسات الاجتماعية في إكساب الطلبة قيم التسامح كما في

دراسة **الحوامدة والعدوان** (2008). وركزت دراسة **القرطون** (2008) على أثر المدرسة الثانوية في تفعيل دور الطلبة لمواجهة الإرهاب.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وتصميم الاستبانة.

ويمكن القول إنّ الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة بما يلي:

-أنّها تركز على أهم المراحل الدراسية، وهي المرحلة الثانوية والتي تمثل مرحلة انتقالية للطالب من المدرسة إلى الجامعة، ويحدد فيها الطالب مصيره مستقبلة، وبخاصة أنّ الدراسة تطبق على طلاب المرحلة الثانوية.

-إنّ هذه الدراسة يتم تطبيقها على الطلاب ومعلّمي الدراسات الاجتماعية.

-أنّها تكشف عن العلاقة ألارتباطيه بين درجة معرفة المعلّمين وبين درجة معرفة طلبتهم بمفهوم الإرهاب،

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

بما أنّ الدراسة قامت بالكشف عن درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم بمفهوم الإرهاب، وكذلك الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة عمّان وبين درجة معرفة طلبتهم بمفهوم الإرهاب، فإنّ المنهجية التي اتبعتها الدراسة هي المنهجية المسحية الارتباطية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في العاصمة عمّان وهي مديرية تربية عمّان الأولى والثانية والثالثة والرابعة، والبالغ عددهم (152) معلّما ومعلّمة، وجميع طلبة المرحلة الثانوية –الفرع الأدبي- في المدارس نفسها والبالغ عددهم (4415) طالبا وطالبة، وذلك وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية خلال العام الدراسي 2011-2012م.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة من المعلّمين على (76) معلّماً ومعلّمة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية وفقا لجنسهم ومتغير التخصص (تاريخ، جغرافيا) وبما نسبته (50%) من حجم مجتمع الدراسة، إضافة إلى اختيار (10) طلبة من شعبة دراسية يعلّمها كل معلّم ضمن العينة، حيث بلغ عدد الطلاب في العينة (760) طالبا وطالبة وبما نسبته (17%) من حجم مجتمع الدراسة من الطلبة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة من معلّمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم تبعاً لمتغير التخصص للمعلّم والجنس للطالب.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة لبتهم تبعاً لمتغير التخصص للمعلّم والجنس للطالب

متغيرات الدراسة	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
تخصص المعلّم	تاريخ	42	%55.3
	جغرافيا	34	%44.7
المجموع		76	%100
جنس الطالب	ذكر	368	%48.4
	أنثى	392	%51.6
المجموع		760	%100

أداة الدراسة (الاختبار):

إعداد الاختبار

قام الباحث بإعداد اختبار لقياس درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن وطلبتهم بمفهوم الإرهاب، وذلك من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمفهوم الإرهاب كدراسة القرطون (2008)، ودراسة العدوان والحوامدة (2007)، ودراسة حنون والبيطار (2008)، ودراسة اليوسف (2008). بالإضافة للاستفادة من آراء المختصين في المناهج والتدريس، وتمت الاستفادة من هذه الدراسات في تحديد المجالات والمصطلحات والمفاهيم ذات العلاقة بمفهوم الإرهاب. تم عرضها على مجموعة من المحكمين في الجامعات الأردنية المختصين بالعلوم السياسية والعلوم الاجتماعية والدراسات الاجتماعية، وطلب منهم تحديد فيما إذا كانت هذه المفاهيم من الإمكان أن تصنف ضمن قائمة مفاهيم الإرهاب، وبعد التعديل تم التوصل إلى قائمة من مفاهيم الإرهاب مكونة من (23) مفهوماً، تم صياغة (34) سؤالاً على هذه المفاهيم من نوع الاختيار من متعدد ضمن الاختبار المتمثل بأداة الدراسة.

صدق الاختبار

تم التأكد من صدق الاختبار وفقاً لآراء المحكمين وتوجيهاتهم. وذلك من خلال عرضه على لجنة من المحكمين بلغ عددهم (13) من ذوي الخبرة والاختصاص في مادة الدراسات الاجتماعية والمشرفين التربويين والمختصين بالقياس والتقويم في عدد من الجامعات الأردنية وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى ملائمة فقرات الاختبار لقياس درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية وطلبتهم في الأردن بمفاهيم الإرهاب من حيث: الصياغة اللغوية المناسبة، انتماء الفقرة للسؤال، ومدى كفاية عدد فقرات الاختبار ودرجة فاعلية المموهات، وكذلك

ذكر أي تعديلات يرونها مناسبة، وبعد إعادة الاختبار تم إجراء التعديلات المقترحة التي أوردها المحكمون في توصياتهم وكان منها حذف (4) فقرات من فقرات الاختبار لعدم مناسبتها لقياس مفهوم الإرهاب أو بسبب التكرار، كذلك تم إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وبذلك أصبح الاختبار بعد التحكيم يتكون من (30) فقرة. تأخذ كل فقرة في الاختبار علامة (انظر ملحق الدراسة).

ثبات الاختبار

تم حساب معامل الثبات للاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلّما ومعلّمة من معلّمي الدراسات الاجتماعية بالإضافة إلى (30) طالباً وطالبة في الصف المرحلة الثانوية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي وفقاً لمعادلة كرونباخ ألفا-Kronbah) (Alpha، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (الفا) بالنسبة للاختبار المطبق على المعلّمين (87%)، في حين بلغت قيمة معامل الثبات (الفا) بالنسبة للاختبار المطبق على الطلبة (84%)، وقد اعتبرت هاتان القيمتان مناسبتان لتطبيق الاختبار على عينة الدراسة من المعلّمين والطلبة.

ولغايات تحديد المستوى المقبول تربوياً لدرجة معرفة المعلّمين وطلبتهم بمفهوم الإرهاب، تم الطلب من لجنة المحكمين البالغ عددهم (13) من ذوي الخبرة والاختصاص في مادة الدراسات الاجتماعية والمشرفين التربويين والمختصين بالقياس والتقويم اقتراح المستوى المقبول تربوياً لمعرفة المعلّمين وطلبتهم بمفهوم الإرهاب، حيث أشار المحكمون أنّ المستوى المقبول تربوياً بالنسبة للمعلّمين يساوي (80%) أي ما يعادل الدرجة (24) من مجموع الدرجة الكلية للاختبار البالغة (30) درجة، في حين أشار المحكمون أنّ المستوى المقبول تربوياً بالنسبة للطلبة يساوي (70%) أي ما يعادل الدرجة (21) من مجموع الدرجة الكلية للاختبار البالغة (30) درجة.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة:

أ. تخصص المعلّم وله مستويان: تاريخ، جغرافيا.

ب. الجنس للطالب وله مستويان: ذكر، أنثى.

ثانياً: المتغيرات التابعة:

درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة عمّان وطلبتهم بمفهوم الإرهاب.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

-للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة One-Sample t-test للكشف عن اختلاف درجة معرفة المعلّمين وطلبتهم بمفهوم الإرهاب عن المستوى المقبول تربوياً.

-للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار بيرسون Pearson للكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة معرفة المعلّمين وبين درجة معرفة طلبتهم بمفهوم الإرهاب.

-للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، Independent Samples t-test للكشف عن الفروق في درجة معرفة المعلّمين بمفهوم الإرهاب تبعاً لمتغير التخصص، والكشف عن الفروق في درجة معرفة الطلبة بمفهوم الإرهاب تبعاً لمتغير الجنس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل تختلف درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة عمّان بمفهوم الإرهاب، عن المستوى المقبول تربوياً (80%)؟

للإجابة عن هذا السؤال، وبهدف الكشف عن دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية بمفهوم الإرهاب، وبين المتوسط الحسابي للمستوى المقبول تربوياً (80%) تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة "One sample t-test" وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2)

نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لقياس دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية بمفهوم الإرهاب، وبين المتوسط الحسابي للمستوى المقبول تربوياً (80%)

المعرفة بمفهوم الإرهاب	عدد العينة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
درجة معرفة المعلّمين بمفهوم الإرهاب	76	22.97	%76.6	3.93	2.279-	0.026*
المستوى المقبول تربوياً (80%)		24	%80			

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يشير الجدول (2) إلى أنّ الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية بمفهوم الإرهاب، والمتوسط الحسابي للمستوى المقبول تربوياً (80%) كان ذو دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة للفرق بين المتوسطين (-2.279) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالنظر للجدول

يتضح أنّ الدلالة كانت لصالح المتوسط الحسابي للمستوى المقبول تربوياً. بمعنى أنّ درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة عمّان بمفهوم الإرهاب اقل من المستوى المقبول تربوياً.

وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى أنّ برامج إعداد المعلّمين في كليات التربية في الجامعات الأردنية لا تركز في برامجها لإعداد المعلّمين على المواضيع التي تتعلق بالإرهاب كما أنّ مساقات الأقسام المختلفة في كلية التربية لا تتضمن مساقات في كيفية التعامل مع مفهوم الإرهاب في العملية التعليمية التعلّمية بصورة تربوية، وبالتالي فإنّ تشكيل مفهوم الإرهاب لدى المعلّمين قد يكون جاء نتيجة لتعرضهم لوسائل الإعلام والأحداث الجارية أو حضور مؤتمرات وندوات تتحدث عن الإرهاب وليست بطريقة تربوية ممنهجة، أي أنّ برامج إعداد المعلّمين في كليات التربية بالجامعات الأردنية لم تقم بما هو مطلوب منها في تكوين خلفية ثقافية نوعية لدى هؤلاء المعلّمين بمفهوم الإرهاب ومواضيعه المختلفة.

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف درجة معرفة طلبة المدارس الحكومية الثانوية بمدينة عمّان بمفهوم الإرهاب، عن المستوى المقبول تربوياً (70%)؟

للإجابة عن هذا السؤال، وبهدف الكشف عن دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجة معرفة طلبة المدارس الحكومية الثانوية بمفهوم الإرهاب، وبين المتوسط الحسابي للمستوى المقبول تربوياً (70%) تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة "One sample t-test" وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3)

نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لقياس دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجة معرفة طلبة المدارس الحكومية الثانوية بمفهوم الإرهاب، وبين المتوسط الحسابي للمستوى المقبول تربوياً (80%)

المعرفة بمفهوم الإرهاب	عدد العينة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
درجة معرفة الطلبة بمفهوم الإرهاب	760	16.35	%54.5	3.89	33.021-	*0.000
المستوى المقبول تربوياً (%70)		21	%70			

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تُظهر النتائج في الجدول (3) إلى أنّ الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجة معرفة طلبة المدارس الحكومية الثانوية بمفهوم الإرهاب، والمتوسط الحسابي للمستوى المقبول تربوياً (70%) كان ذو دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة للفرق بين المتوسطين (−33.021) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث تشير

المتوسطات الحسابية في الجدول السابق أنّ الدلالة كانت لصالح المتوسط الحسابي للمستوى المقبول تربوياً. بمعنى أنّ درجة معرفة طلبة المدارس الحكومية الثانوية بمدينة عمّان بمفهوم الإرهاب اقل من المستوى المقبول تربوياً.

وتعدّ هذه النتيجة منطقية ذلك أنّ المواضيع الدراسية في مبحثي التاريخ والجغرافيا لا تركز على مواضيع ذات صلة بمفهوم الإرهاب، والدليل على ذلك خلو الوحدات الدراسية في مناهج الدراسات الاجتماعية من وحدات دراسية تتمحور حول مفهوم الإرهاب وكيفية مواجهته، وبالتالي فإنّ معارفهم المتعلقة بمفهوم الإرهاب قد تكون جاءت من خلال وسائل الإعلام أو متابعاتهم لشبكة الانترنت، بالإضافة إلى اعتمادهم على معلّميهم في تكوين الصورة عن مفهوم الإرهاب.

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة عمّان وبين درجة معرفة طلبتهم بمفهوم الإرهاب؟

للإجابة عن هذا السؤال وبهدف الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة عمّان وبين درجة معرفة طلبتهم بمفهوم الإرهاب، تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين الدرجة التي حصل عليها المعلّم على الاختبار وبين متوسط درجات طلبة هذا المعلّم على الاختبار نفسه الموجه للطلبة، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات المعلّمين والطلبة (0.603) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05)، مما يعني وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة عمّان وبين درجة معرفة طلبتهم بمفهوم الإرهاب.

وهذه النتيجة تعني أنّ معلّم الدراسات الاجتماعية له دور هام في إكساب طلبته مفهوم الإرهاب، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بمعلّمي الدراسات الاجتماعية وإخضاعهم لدورات تدريبية تتناول مفهوم الإرهاب بطرق علمية مدروسة تؤدي الغرض التربوي من ورائها.

رابعاً : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة عمّان بمفهوم الإرهاب، تعزى للتخصص (تاريخ، جغرافيا)؟

للإجابة عن هذا السؤال وبهدف اختبار دلالة الفرق بين متوسطات إجابات معلّمي الدراسات الاجتماعية على اختبار مفهوم الإرهاب، في ضوء متغير التخصص (تاريخ، جغرافيا) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples t-test ، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطات إجابات معلّمي الدراسات الاجتماعية على اختبار مفهوم الإرهاب تبعاً لمتغير التخصص (تاريخ، جغرافيا)

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تاريخ	42	24.14	3.24	3.040	74	0.003*
جغرافيا	34	21.53	4.26			

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تبين النتائج في الجدول (4) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلّمي الدراسات الاجتماعية على اختبار مفهوم الإرهاب تبعاً لمتغير التخصص (تاريخ، جغرافيا)، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (3.040) وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). حيث كانت الدلالة لصالح المعلّمين من تخصص (التاريخ) الذين بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على اختبار مفهوم الإرهاب (24.14) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات المعلّمين من تخصص (الجغرافيا) والبالغ (21.53)، وهذه النتيجة تعني أنّ درجة معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة عمّان بمفهوم الإرهاب يختلف باختلاف تخصصاتهم، وأنّ درجة معرفة المعلّمين من تخصص التاريخ بمفهوم الإرهاب أعلى من درجة معرفة المعلّمين من تخصص الجغرافيا بهذا المفهوم.

وتفسر هذه النتيجة بأنّ معلّمي التاريخ بحكم تخصصهم هم اقرب إلى المواضيع الدراسية ذات الصلة بمفهوم الإرهاب كالمواضيع المتعلقة بالحروب والسلام والعدالة والتطرف وهي مفاهيم لها ارتباط مباشر بمفهوم الإرهاب، كما أنّ معلّمي التاريخ وبحكم طبيعة تخصصهم هم أكثر اهتماما من معلّمي الجغرافيا بمتابعة الأحداث العالمية والصراعات التي تدور في مناطق مختلفة من العالم لربط ذلك بالمنهاج الذي يقومون بتدريسه وتحليل المواقف والأحداث التاريخية مع عدم تجاهل قدرات واهتمامات معلّمي الجغرافيا الخاصة مما أدى إلى أن تكون درجة معرفتهم بمفهوم الإرهاب تفوق زملائهم من تخصص الجغرافيا.

خامساً : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة معرفة طلبة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة عمّان بمفهوم الإرهاب، تعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال وبهدف اختبار دلالة الفرق بين متوسطات إجابات طلبة المدارس الثانوية الحكومية على اختبار مفهوم الإرهاب، في ضوء متغير الجنس (ذكر، أنثى) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية، كما استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples t-test ، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطات إجابات طلبة المدارس الثانوية الحكومية على اختبار مفهوم الإرهاب تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	368	16.78	3.68	3.017	758	*0.002
أنثى	392	15.94	4.03			

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تبين النتائج في الجدول (5) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات طلبة المدارس الثانوية الحكومية على اختبار مفهوم الإرهاب تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (3.017) وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). حيث كانت الدلالة لصالح الطلبة الذكور الذين بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على اختبار مفهوم الإرهاب (16.78) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الإناث والبالغ (15.94)، وهذه النتيجة تعني أنّ درجة معرفة درجة معرفة طلبة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة عمّان بمفهوم الإرهاب يختلف باختلاف جنسهم، وأنّ درجة معرفة الطلبة الذكور بمفهوم الإرهاب أعلى من درجة معرفة الإناث بهذا المفهوم.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أنّ الذكور هم أكثر اهتماما من الإناث في استخدام شبكة الانترنت ووسائل الإعلام والتكنولوجيا وتوظيفها في الاطلاع ومتابعة مجريات الأحداث في العالم والدول المجاورة، إضافة إلى أنّ ادوار الشباب واهتماماتهم وتركيبتهم الفسيولوجية والسيكولوجية توجههم ذاتياً إلى ذلك باختلاف طبيعة وتركيبة الإناث؛ كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الفروق بين الذكور والإناث في الميول والاهتمامات في مرحلة المراهقة، حيث يميل الذكور في فترة المراهقة إلى مناقشة المشكلات الاجتماعية، والسياسية العامة، أكثر من الإناث (الشيخ، 2009) مما أدى إلى أن تكون لديهم خلفية حول مفهوم الإرهاب بدرجة أعلى من الإناث.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. توصية لوزارة التربية والتعليم الأردنية بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلّمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة حول مفهوم الإرهاب والمواضيع المتصلة به، وكيفية توظيفها في دروس الدراسات الاجتماعية.

2. توصية للجامعات الأردنية بأهمية تضمين مساقات دراسية في كليات التربية تتناول مفهوم الإرهاب وأساليب تدريسه.

3. توصية للقائمين على إعداد وتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بتضمين وحدات دراسية تتعلق بمفهوم الإرهاب.

4. توصية للباحثين بإجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية بحيث يتم تطبيقها على المرحلة الأساسية العليا، وبحيث يتم تناول متغيرات أخرى كسنوات الخبرة والمؤهل العلمي للمعلّم، والمرحلة الدراسية بالنسبة للطالب.

المراجع

المراجع العربية

أبو ريحان، مصطفى (2011). **الآثار المترتبة على استخدام طلاب المرحلة الأساسية العليا لشبكة الانترنت في مدارس مديرية تربية وتعليم طوباس**. رام الله: منشورات دائرة الدراسات والمعلومات بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

البصول، محمد (2002). **دور الاتصال في عمليات الإرهاب والعولمة. ورقة عمل مقدمة في الندوة العالمية (الإرهاب والعولمة)** المنعقدة بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 21-23 فبراير.

الثقفي، محمد (2004). **دور مؤسّسات المجتمع في مقاومة جرائم الإرهاب. ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن** المنعقدة بكلية فهد الأمنية، الرياض، 21-24 فبراير.

أحمد، خالد محيي الدين.(2006). **ضغوط العمل وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى المعلّمين و المعلّمات في المدارس الثانوية العامة والخاصة ومدارس الغوث في الأردن**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربية،عمّان،الأردن.

الحلافي، طامي (2006). **دور إدارات التربية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في توعية الطلاب نحو ظاهرة الإرهاب**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

حنون، رسمية والبيطار، ليلى (2008). **رؤية عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية لظاهرة الإرهاب. ورقة بحث مقدمة في مؤتمر جامعة الحسين بن طلال الدولي (الإرهاب في العصر الرقمي)**، معان، الأردن 10-12 يوليو.

الحوامدة، محمد والعدوان، زيد (2008). **دور المناهج التربوية في محاربة الإرهاب من خلال تعليم ثقافة التسامح. ورقة بحث مقدمة في مؤتمر جامعة الحسين بن طلال الدولي (الإرهاب في العصر الرقمي)**، معان، الأردن 10-12 يوليو.

خضر، فخري (2006). **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الزكي، أحمد (2006). **دور الأنشطة التربوية في تنمية الوعي الأمني لدى الطلاب. مجلة البحوث الأمنية، 14**(32)، 83-121.

السعيدين، تيسير (2005). **دور المؤسّسات التربوية في الوقاية من الفكر المتطرف. مجلة البحوث الأمنية، 14**(30)، 15-62.

الشيخ، صلاح (2009). **الاتجاهات الفكرية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة: دراسة ميدانية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

صوفان، عاكف (2000). **دور المناهج التعليمية في نشر الوعي الأمني في الوطن العربي**. أبو ظبي: منشورات مركز البحوث والدراسات الشرطية-الإدارة العامة لشرطة أبو ظبي.

طالب، حسن (1999). الوقاية من الجريمة- نماذج تطبيقية ناجحة، **مجلة الفكر الشرطي،** (3)، 4-5.

طلافحة، فراس (2002). **مدى معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا بالمهارات الاجتماعية ومدى ممارستهم لها**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الظاهري، خالد (2002). **دور التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في مواجهة ظاهرة الإرهاب**. الرياض: دار عالم الكتب.

الغامدي، علي (2005). **أهمية المعلومات في مواجهة الإرهاب**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض، السعودية.

الغرايبة، فيصل والغرايبة، فاكر (2008). موقف الشباب العربي من الاتجاه نحو ظاهرة الإرهاب. **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب. 23**(45)، 179-222.

فاضل، حافظ (2008). الإرهاب من منظور نفسي. مجلة دراسات نفسية، 4 (3)، 413-428.

القرطون، فهد (2008) **أثر المدرسة في تفعيل دور طلاب المرحلة الثانوية لمواجهة الإرهاب. دراسة تطبيقية من وجهة نظر طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عنيزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

قطاوي، محمد (2007). **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية**. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

القضاة، محمد (2007). التربية الوقائية في عصر الإرهاب. **مجلة دراسات نفسية، 4**(3)، 337-375.

المحسن، يوسف (2004). **فاعلية الإجراءات الوقائية لحماية المنشآت النفطية من العمليات الإرهابية من وجهة نظر العاملين بأمن المنشآت النفطية بمحافظة رأس تنورة بالمنطقة الشرقية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

نبهان يحيى (2004). **طرائق تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية**. عمّان: دار يافا للنشر والتوزيع.

الهواري، عبد الرحمن (2002). التعريف بالإرهاب وأشكاله. **ورقة عمل مقدمة في الندوة العالمية (الإرهاب والعولمة)** المنعقدة بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 21-23 فبراير.

اليوسف، عبد الله (2004). دور المدرسة في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف. **مجلة الخليج العربي والجزيرة، 3**(5)، 2-31.

المراجع الأجنبية:

Henrik, U. (2008). Population, resources and political violence: a sub national study of India 1956-2007. **Journal of Conflict Resolution, 13**(2), 12-33.

Kirman, M. (1992). Values, technology, and social studies. **Journal of Education**, 27(1), 5-18.

Ladan, B. (2006). Terror, Islam, and Democracy. **Journal of Democracy. 14**(2), 5-20.

Lemke, J. (1990). **Talking Science Talking, Learning, and Values**. Norwood, NJ: Ablex

Marcus, R. ; Reio, T. ; Kessler, L. & Cutler, K. (2005). Interpersonal violence between college student. **Paper Presented at the Annual Convention of American Psychological Association**. (108th, Washington, DC., August 4-8.

Shively, K. (1998). Before the citizenship order. A survey of citizenship and democratic education practice in USA. **Journal of Educational Policy, 17**(2), 217-228.

UNESCO. (2006). International consciences on culture of peace and denunciation of terrorism of pupils. **Journal of Democracy, 10**(1), 36-49.

حرّية الاعتقاد في الشريعة الإسلامية والقانون الدولي

د. سعد علي عبد الرحمن البشير
جامعة البلقاء التطبيقية
الأردن

الملخّص:

جاءت النصوص القانونية مؤكّدة على حماية حرّية الاعتقاد الديني، ومستندة إلى المراكز القانونية للأفراد دون تمييز بينهم بسبب العرق أو اللغة أو الدين، إلاّ أنّ المشرّع لم يحدّد مفهوم الاعتقاد الديني أو مفهوم الحرّية، ولكون تحديد هذين المفهومين غاية في الأهمّية ليس لذاتهما وحسب، بل لما يترتّب عليهما ولهما من حقوق والتزامات، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، وحتّى نتعرّف على موضوع النصّ وموضوع الحماية، تمّ تحديد مفهوم الحرّية بشكل عامّ، ومفهوم حرّية الاعتقاد بشكل خاصّ، وبيان دور النظام القانوني الدولي في حماية ممارسة الحرّية الدينية، فهل كلّ ما يدّعيه الأشخاص بأنّه عقيدة أو دين هو كذلك؟ ويستحقّ الحماية القانونية وتوفير الحرّية؟

Summary

The legal texts emphasizing the protection of freedom of religious belief, and based on legal centers for individuals without discrimination because of race, language or religion, but that the legislator did not specify the concept of religious belief or the concept of freedom, and that identifying these two concepts is very important not to themselves, but what they should do and what they have from rights and obligations, and to achieve the objectives of this study, and in order to identify the subject of the text and the subject of protection, it has been defining the concept of freedom in general, and the concept of freedom of belief, in particular, also to show the role of the international legal system in protecting the exercise of religious freedom,so does all the claims of people creed or religion is true? And deserves legal protection and the provision of freedom?

تمهيـــد

كان الإنسان ولا زال في حاجة دائمة إلى تفسير ما لا يقدر على تفسيره من ظواهر الكون وأحداثه، ولجأ حتى قبل ظهور الرسالات السماوية إلى استكشاف قوى ظاهرة مثل الشمس أو النجوم أو التماثيل، وأسبغ عليها من عنده قدرة كلّية ثم توجه إليها بالعبادة، كما آمن الإنسان منذ القدم بضرورة وجود دين يؤمن به ويعتقده، فإن لم يجد من يدله على دين معين، صنع لنفسه آلهة ثمَّ عبدها، فالإيمان بفكرة (الآلهة) مسألة شغلت، وستبقى تشغل العقل

المدرك الذي لن يزول قلقه إلاّ بإقامة الدليل على الإيجاب أو النفي، فإذا كان التصديق بوجود الله الخالق يحتاج إلى دليل، فإن التصديق بعدم وجوده أيضاً يحتاج إلى دليل، أمّا الإنكار السلبي الذي يعني أنّه ما لم يوجد الدليل على وجود الله فإنّ الله غير موجود، فهو أمر لا يمكن للعقل البشري أن يكتفي به أو يرتاح إليه، ولعلّ فوليتر[1] يعبر عن الحاجة الإنسانية لوجود الذات الإلهية بقوله (لو لم يكن الله موجوداً لوجب اختراعه، فيجب أن يؤمن الناس بالله حتى تكون زوجتي أكثر وفاءً لي، وخادمي أقل نزوعاً للاختلاس) [2] .

وقد ارتبطت فكرة وجود الذات الإلهية بمجموعة من التعاليم والطقوس والمعتقدات، وتلك المجموعة تعرف بأنّها الدين، فالدين ظاهرة إنسانية عامة وشاملة، والاهتمام بالمعنى الإلهي وبما فوق الطبيعة هو إحدى النزعات الإنسانية الخالدة، إذ يتعذر وجود جماعة إنسانية في التاريخ بغير ديانة[3] سواء اعتمدت تلك الديانة على أصل سماوي كاليهودية والمسيحية والإسلام، أو على أساس وضعي كالبوذية، وتعتبر العقيدة نقطة البدء في أي دين من الأديان، فهي تمثل فلسفته في النظر إلى الكون والإنسان، والأديان وما تشتمل عليه من معتقدات هي من الأمور المُسلَّم بها لدى أصحابها.

وتعني حرّية العقيدة والوجدان الحق في اعتناق دين أو عقيدة دينية معينة، والحق في إظهار الفرد لدينه وممارسة شعائر هذا الدين، والحق في تلقين وتدريس التعاليم والمعتقدات الدينية، وعدم جواز إخضاع هذه الحرّية إلاّ للقيود التي يفرضها القانون والتي تكون ضرورية لحماية السلامة العامّة والنظام العامّ أو حقوق الآخرين وحرّياتهم الأساسية[4]، فالاعتقاد أمر معنوي يكتنف ذات الإنسان وقلبه، ومجرد الاعتقاد والميل إلى تصديق دين معين لا يشكل في عالم الجماعة عائقاً، ولكن عندما يخرج الموضوع من مجرد الاعتقاد الروحي بممارسة شعائر ذلك الدين تبرز حرّية العبادة (أي حرّية ممارسة الشعائر الدينية)، ويحتاج عندئذ إلى تدخل الدولة لتنظيم هذه الحرّية بشكل يضمن لكلّ فرد الحرّية التامة في ممارسة شعائره الدينية دون أن يؤثّر على حرّية الآخرين، كما أنّ النصّ على دين الدولة في الدستور لا يخل بالاحترام الواجب لأهل الأديان والمعتقدات الأخرى، ولا يعني حرمان الآخرين من حرّية ممارسة شعائرهم الدينية [5].

مشكلة البحث:

1- ماري أرويه فوليتر فيلسوف ومفكر فرنسي عالج في كتاباته مسائل تتناول الدين – وهو يهاجم الخرافات والتعصب، ويرى أنه يجب أن يكون للمرء دين، وأن لا يصدق الكهنة، ويعترف بأنّ لديه أرضية دينية تنطلق من الإيمان بالله الذي يحس به الفكر لا القلب، انظر خضر خضر، مدخل إلى الحرّيات العامّة وحقوق الإنسان، المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2005، ص:80

2- نقلاً عن عبد الوهاب عبد العزيز الشيشاني، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية في النظام الإسلامي والنظم المعاصرة**، مطابع الجمعية العلمية الملكية، عمان- الأردن، ص:77

3- محمد عبد الله الشرقاوي، **بحوث مقارنة الأديان**، دار الفكر العربي، مصر، 2002، ص: 11)

4 - STUDY GUIDE: freedom of Religion or Belief , 2003 University Of Minnesota Human Rights Center. http://www1.umn.edu/humanrts/edumat/studyguides/religion.html.

5، جابر إبراهيم الراوي، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية في القانون الدولي والشريعة الإسلامية**، الطبعة الأولى، دار وائل، عمان، الأردن –1999، ص:198)؛ عبد الوهاب عبد العزيز الشيشاني، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية في النظام الإسلامي والنظم المعاصرة**، مرجع سابق، ص (75، 76)

تعتبر حرّية العقيدة من أعظم الأمور شأناً وأجلها خطراً في حياة الشعوب والأمم منذ أقدم العصور، فكم من ظلم تعرض له الإنسان لا لشيء إلاّ لمطالبته بحقه في حرّية العقيدة، وكم من عسف تعرضت له الأمم لإكراهها على عقيدة لا تريدها، وكم من حروب دارت رحاها لإبادة شعوب تمسكت بعقيدتها ولا يمكن بحال من الأحوال فصل القضايا العملية عن الأسس الاعتقادية والقواعد الفكرية، فالعقيدة والتصور الفكري قاعدة، والتطبيقات السلوكية فروع عن تلك القاعدة، ومهما كان الاعتقاد موغلاً في الرمزية أو في المثالية أو في الأسطورة الخرافية، فإنه لا بد من أن يؤثّر في سلوك وعمل مُعتقده، فالوثنيون الإغريق أو الفراعنة أو عرب الجاهلية ظهرت آثار عقائدهم في أعمالهم وأخلاقهم وفي نظمهم وعلاقاتهم، وكذلك الحال بالنسبة للماركسيين والليبراليين والعلمانيين فإنّ عقائدهم وتصوراتهم قادتهم إلى اتخاذ مواقف واعتناق مبادئ والسير على نظم معينة، ولهذا فأنّ تحديد معنى ومفهوم العقيدة الدينية غاية في الأهمّية لأنّها وردت كموضوع لحق يحميه القانون، فما هي العقيدة الدينية التي يحميها القانون

عناصر البحث:

جاءت النصوص القانونية مؤكدة على حماية حرّية الاعتقاد الديني، ومستندة إلى المراكز القانونية للأفراد دون تمييز بينهم بسبب العرق أو اللغة أو الدين، إلاّ أنّ المشرع لم يحدد مفهوم الاعتقاد الديني أو مفهوم الحرّية، ولكون تحديد هذين المفهومين غاية في الأهمّية ليس لذاتهما وحسب، بل لما يترتب عليهما ولهما من حقوق والتزامات، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، وحتى نتعرف على موضوع النص وموضوع الحماية، تم تحديد مفهوم الحرّية بشكل عام، ومفهوم حرّية الاعتقاد بشكل خاص، وبيان دور النظام القانوني الدولي في حماية ممارسة الحرّية الدينية، فهل كلّ ما يدعيه الأشخاص بأنّه عقيدة أو دين هو كذلك؟ ويستحقّ الحماية القانونية وتوفير الحرّية؟

محدّدات الدراسة:

سيتطرّق الباحث إلى:

1- بيان معنى الحرّية وتمييزها عن الحق وحقوق الإنسان وحرّياته الأساسية .

2- بيان معنى العقيدة والدين، وبيان حرّية العقيدة الدينية في الشريعة الإسلامية وفي المفهوم الغربي والمواثيق الدولية، دون البحث في مضمون كلّ عقيدة دينية بذاتها أو وصف الشعائر المتعلّقة بها

خطّة البحث:

عالجت هذه القضية من خلال مبحثين موضوعات غاية في الأهمّية، حيث جاء في المبحث الأوّل تحديد معنى الحرّية بالبحث في ماهيتها بغية تمييزها عن غيرها من المفاهيم القانونية التي قد تختلط بها كالحق وحقوق الإنسان وحرّياته الأساسية ومعالجة حرّية الاعتقاد وممارسة الشعائر الدينية، من خلال تحديد مفهوم العقيدة ومفهوم الدين . في حين انصبّ المبحث الثاني على تحديد معنى حرّية العقيدة الدينية بالبحث في مفهومها بمصادر قانونية مختلفة كالمواثيق الدولية والشريعة الإسلامية .

المبحث الأول: مفهوم حرّية العقيدة الدينية

إنّ تحديد معنى ومفهوم حرّية العقيدة الدينية غاية في الأهمّية لأنّها وردت كموضوع لحق يحميه القانون، فما معنى الحرّية؟ وما هي العقيدة الدينية التي يحميها القانون؟ للإجابة على هذا السؤال ينبغي الحديث عن حرّية العقيدة الدينية في هذا المبحث من خلال ثلاثة مطالب، **الأوّل** يتضمّن مفهوم مصطلح الحرّية، **والثاني** يتناول مفهوم مصطلح العقيدة ومفهوم مصطلح الدين، **والثالث** يتحدث عن حرّية العقيدة عبر التاريخ .

□المطلب الأول: مفهوم الحرّية

يختلف تعريف الحرّية ومدلولها باختلاف الزمان والمكان والمذهب السياسي، ولهذا كان الاختلاف في تحديد مضمونها ونطاقها واسعاً جداً وقديماً منذ بدايات البشرية، حيث كثرت المدارس والاتجاهات المختلفة والنظريات، التي خاضت في موضوعها، وهذه الظاهرة لازمت الحرّية منذ عرفها الإنسان، فما كان يوصف بأنّه نظام حر في زمن معين أو مذهب ما، نجده نظاماً غير حر في زمن آخر أو مكان آخر، وقد يكون أصدق تعبير عن هذه الظاهرة، ما يذكر عن الرئيس الأمريكي الشهير (لنكولن) قوله: "إنّ العالم لم يصل أبداً إلى تعريف طيب للفظ الحرّية، فنحن وإن كنا نستعمل الكلمة ذاتها إلاّ أنّنا لا نقصد المغزى ذاته[1]"، فإذا سمعنا شخصاً يطالب بالحرّية، لا يجب أن نسأله؛ ما هي الحرّية؟ بل .. كيف تتصورها الآن؟ فإن قال: الحرّية هي أن أفعل كذا وكذا فذلك هو فهمه الحقيقي للحرّية، وذلك هو المبرر لرفعه شعار الحرّية.

وكذلك أشار لنكولن إلى أنّ كلّ من أهل الشمال وأهل الجنوب في أمريكا كان يحارب عام 1860 من أجل الحرّية كما يفهمها من زاويته الخاصة حيث كانت الحرّية عند أهل الشمال تعني تحرير الزنوج في الولايات الجنوبية وتثبيت قرار إلغاء الرق أمّا عند أهل الجنوب فكانت الحرّية تعني استقلال حكومات الولايات من الحكومة الفدرالية، وفي خطاب ألقاه في (معرض صحي في بلتيمور) عام 1864 قال: "إنّ الراعي يبعد الذئب عن عنق الشاة، ولهذا تشكر الشاة الراعي لأنّه محررها، بينما يستنكر الذئب تصرّف الراعي باعتباره محطماً للحرّية وواضح أنّ الشاة والذئب ليسا متفقين على تعريف لكلمة الحرّية"[2].

ولنتمكن من استيعاب معنى الحرّية، ولمزيد من التوسع في معرفتها نستعرض تعريف الحرّية على النحو الآتي: **(الفرع الأوّل)** مدلول الحرّية في العلوم المختلفة،**(الفرع الثاني)** الحرّية في المفهوم الإسلامي، **(الفرع الثالث)** مدلول الحرّية قانوناً .

الفرع الأول: مدلول الحرّية في العلوم المختلفة:

---

1 – مشار إليه في: عبد الحميد متولي، **الحرّيات العامّة نظرات في تطوّرها وضماناتها ومستقبلها**، منشأة المعارف، الإسكندرية 1974 ص:9.

2 – مشار إليه في: عبد الوهاب عبد العزيز الشيشاني، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية في النظام الإسلامي والنظم المعاصرة**، مرجع سابق – ص:4

لغة، يستخدم لفظ الحرّية بدلالات مختلفة، فالحرُّ (بالضم) هو نقيض العبد والجمع أحرار، والاسم: حرّية، وحرّره: أعتقه والحرّ من الناس: أخيارهم وأفاضلهم، وأحرار العرب: أشرافهم، والحرة من النساء: الكريمة، وسحابة حرّة: بكر، كثيرة المطر.

والحرّية: اسم من حَرَّ، فيقال: حرّ الرجل، يحرّ حرّية، إذا صار حرّاً والحر من الرجال: خلاف العبد، وسمّي بذلك لأنّه خلص من الرق [□].

ويستعمل مصطلح (الحرّية) عادة في الجمع (على الصعيد القانوني)، فالحرّيات: "هي مجموعة الكفاءات المعترف بها قانونياً للأشخاص والجماعات، وهذه الحرّيات أساسها طبيعة الإنسان ومتطلبات الحياة الاجتماعية"[□]، هذا وقد اقتصرت معاجم اللغة في تعريفها للحرّية على وصفها بما يقابلها أو بضدّها بالغالب وهو (الرقّ) .

ويقصد بالحرّية من حيث المعنى الأخلاقي أن يكون الدافع لتصرف الفرد معلوماً بالنسبة له ومدركاً لأثره سواء كان خيراً أم شراً، فيقول عمانوئيل كانت[□] في كتابه نقد العقل العملي، إنَّ الحرّية هي خيار أخلاقي مع أو ضد الخير، ويقول باروخ سبينوزا، إنّ الحرّية الأخلاقية تعني الخضوع للعقل، وأنّ الإنسان الحُرّ هو ذلك الذي يعيش وفقاً لتوجيهات العقل[□].

أمّا عن الحرّية من حيث المصطلح السياسي فيراد بها الحد من سلطة الحكومة من خلال ممارسة مجموعة من الحقوق المعترف بها للأفراد، وقد تستخدم أحياناً للدلالة على الديمقراطية أي حق الفرد بالمشاركة في الحياة السياسية، ويقول (هارولد لاسكي) إنّ إبعاد أي إنسان أو هيئة من الناس عن بلوغ مواقع السلطة هو إنكار لحريتهم [□] .

وبالمصطلح الفلسفي للحرّية خصوصية فهي تعني عدم خضوع الإنسان لأي تأثير لقوى باطنة "عقلية أو وجدانية" أو ضغوط خارجية في سلوكه وتصرفاته إلاّ لرغباته وإرادته الذاتية، وهي بهذا المعنى عرفت بأنّها "الملكَة الخاصة التي تميز الإنسان من حيث هو موجود عاقل يصدر أفعاله تبعاً لإرادته، لا عن إرادة خارجية"[□].

1– أنظر حول مصطلح الحرية لغة: ابن منظور، **لسان العرب**، الجزء الثالث، الطبعة الثالثة، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1999ص: 117، 118) مادة حرر، زين الدين محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، مؤسّسة الرسالة، بيروت 1998 ص:129) و أحمد بن محمد بن علي المقرْي الفيومي، **المصباح المنير**، دار الكتب العالمية، بيروت 1994 ص:128) .

2– غازي حسن صباريني: **الوجيز في حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 1997، ص:21

3 – عمانوئيل كانت (1724، 1804) فيلسوف ألماني من مؤلفاته (نقد العقل العملي ونقد العقل المجرد) أنظر تيسير خميس العمر، **حرية الاعتقاد في ظل الإسلام**، دار الفكر، دمشق، 1998 ص:36).

4 – باروخ سبينوزا (1632–1677) فيلسوف هولندي، مؤلفه الأساسي (الأتيكا) وتعني علم الأخلاق لفهم معنى الخير والشر. مشار إليه في: خضر خضر، **مدخل إلى الحرّيات العامّة وحقوق الإنسان**، مرجع سابق – ص:24).

5- هارولد لاسكي فيلسوف عمالي بريطاني مؤلف كتاب الحرية في الدولة الحديثة. مشار إليه في عبد الوهاب عبد العزيز الشيشاني، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية في النظام الإسلامي والنظم المعاصرة**، مرجع سابق ص (ح) من المقدمة . و خضر خضر، **مدخل إلى الحرّيات العامّة وحقوق الإنسان**، مرجع سابق، ص:28)، و. فضل الله محمد إسماعيل، **حقوق الإنسان بين الفكر الغربي والفكر الإسلامي**، مكتبة بستان المعرفة – الإسكندرية – 2004، 2005، ص:156) .

الفرع الثاني: الحرّية في المفهوم الإسلامي:

كفلت الشريعة الإسلامية في نصوص صريحة واضحة وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية كامل حقوق الإنسان بكافة الحرّيات اللازمة التي يحتاجها، كما أرست مبادئ الحرّية والعدل والمساواة والشورى وعدم التمييز بين الناس [1]، وجعلت المقياس الوحيد للتفضيل بينهم هو التقوى، وما يقوم به الفرد من أعمال صالحة تقرّبه إلى الله سبحانه فقال تعالى: **﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾** [2]

وقد أوضح ذلك رسول الإنسانية ومعلّمها الخير صلّى الله عليه وسلّم في خطبته في حجة الوداع حيث قال: "أيها الناس: إنّ ربّكم واحد، وإنّ أباكم واحد، كلكم لآدم وآدم من تراب، ليس لعربي على أعجمي، ولا لعجمي على عربي، ولا أحمر على أبيض، ولا لأبيض على أحمر فضل إلاّ بالتقوى، إلاّ هل بلغت؟ اللهمّ فاشهد"[3]، وقد سار الخلفاء الراشدون على نهج الرسول صلّى الله عليه وسلّم، فها هو الخليفة عمر بن الخطاب يقول: "متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً "[4].

وقد ذهب بعض الكتاب المعاصرين، الذين بحثوا معنى الحرّية في الإسلام إلى ربطها بمعنى الإباحة والجواز، استناداً إلى القاعدة الفقهية الأصل في الأشياء الإباحة وذلك في تشريع الحرّيات التي لم يرد فيها نص شرعي من كتاب وسنة واستدلوا على ذلك بقوله تعالى: **﴿وَمَا لَكُمْ أَلاَّ تَأْكُلُواْ مِمَّا ذُكِرَ اسْمُ اللّهِ عَلَيْهِ وَقَدْ فَصَّلَ لَكُم مَّا حَرَّمَ عَلَيْكُمْ إِلاَّ مَا اضْطُرِرْتُمْ إِلَيْهِ وَإِنَّ كَثِيرًا لَّيُضِلُّونَ بِأَهْوَائِهِم بِغَيْرِ عِلْمٍ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِالْمُعْتَدِينَ﴾** [5].

وقول الرسول صلّى الله عليه وسلّم: **"الحلالُ ما أحَلّ الله في كتابه، والحّرامُ ما حرَّم الله في كتابه، وما سكت عنهُ فهو مِّما عَفا عنه"**[6] .

وقال: **"إنّ الله فرض فرائض فلا تضيّعوها وحدّ حدوداً فلا تعتدوها، وحرّم أشياء فلا تنتهكوها، وسكت عن أشياء رحمة لكم من غير نسيان فلا تبحثوا عنها"**[7].

وقد عرّفَ الإمام الشوكاني المباح بقوله: "ما لا يمدح على فعله ولا على تركه، وقد يطلق عليه ما لا ضرر على فاعله" [8]، وعند الإمام الشاطبي المباح هو: "المخيّر فيه بين الفعل والترك من غير مدح ولا ذم"[9]، وعرّف

1– زكريا إبراهيم، **مشكلات فلسفية، مشكلة الحرية**، الطبعة الثالثة، مكتبة مصر، 1972، ص:18

2 –كريم يوسف أحمد كشاكش، **الحرّيات العامّة في الأنظمة السياسية المعاصرة**، رسالة دكتوراه، كلية الحقوق، جامعة القاهرة، 1987، ص:11

3 – القرآن الكريم، سورة الحجرات، الآية :13

4 – نقلاً عن أحمد شلبي، **مقارنة الأديان (3) الإسلام**، الطبعة الثالثة عشر، مكتبة النهضة المصرية، 1999، ص:174).

5 – مشار إليه في فاروق مجدلاوي، **الإدارة الإسلامية في عهد عمر بن الخطاب**، الطبعة الثالثة، روائع مجدلاوي، عمان، الأردن، 2003 ص:217

6 – القرآن الكريم، سورة الأنعام، الآية رقم:119

7 – محمد ناصر الدين الألباني، **صحيح الجامع الصغير وزيادته**، المجلد الأول، الطبعة الثالثة، المكتب الإسلامي، بيروت، 1988، ص:609

8 – نقلاً عن رحيل محمد غرايبة، **الحقوق والحرّيات السياسية في الشريعة الإسلامية**، دار المنار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، سنة 2000، ص:40

الإمام الغزالي الجواز هو: "التخيير بين الفعل والترك والتساوي بينهما بتسوية الشرع"(□)، ويتضح مما سبق أن الحرّية ليست هي عين الفعل، بل هي المكنة المتوافرة للمكلف التي تسبق الفعل، بحيث تجعله قادراً على الفعل أو الترك بدرجة سواء، فهي وصف لإرادة المكلّف، عندما تكون خالية من القيد أو الإكراه الذي يدفعه باتجاه الفعل أو عدم الفعل(□)

الفرع الثالث: مدلول الحرّية قانوناً

يتّصل معنى الحرّية القانوني بالحقوق المتعلّقة بذاتية الفرد كإنسان ومواطن، وتبدو بمظهر الحق باعتبار أنّ الإنسان لا يستطيع التمتع بحقه وممارسة هذا الحق إلاّ إذا كان حرّاً وفي مقدوره أن يستعمله إذا شاء، وهي لا تظهر إلى الوجود القانوني إلاّ بتفرعاتها وأوجهها العملية، فتصبح عندئذ غير مرتبطة بمعناها المطلق وإنما حرّيات مختلفة، أطلق عليها علماء الفقه القانوني اسم (الحرّيات العامّة) كحرّية العقيدة، وحرّية العبادة، وحرّية التفكير، وحرّية الكتابة والطباعة والنشر، وحرّية تأليف الجمعيات،وحرّية العمل والتجارة ... وغيرها (□)، والحرّيات المجردة ترتقي إلى مرتبة الحرّيات العامّة، عندما تتدخل السلطة لإقرار تلك الحرّيات وطريقة ممارستها، وتأكيد احترامها بموجب قواعد قانونية.

أمّا معنى الحرّية لدى مفكّري وفلاسفة وفقهاء أوروبا بشكل عامّ فقد انقسموا إلى مدرستين فكريتين في هذا الشأن:

الأولى: مدرسة الإرادة، ويمثلها الفيلسوف جون لوك (□) ودافيدهوم(□) ورينيه ديكارت(□)، ويرون أنّ الحرّية هي القدرة على التصرف طبقاً لما تقرّره الإرادة، وتتخلص بالمقدرة على القيام أو عدم القيام بتصرف معين (□).

الثانية: مدرسة حكومة العقل، ويمثلها مجموعة من الفلاسفة منهم: وسبينوزا وروسو(□□)– وهيجل (□) – وبرادلي(□) كانت(□)، وهم يرون: أنّ الحرّية إرادة خاضعة للعقل، أو هي حكومة العقل والضمير (□).

1– محمد بن علي الشوكاني، **إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول**، الطبعة الثانية، دار ابن كثير، دمشق –2003م ص:6

2– أبي إسحاق إبراهيم ابن موسى ابن محمد اللخمي الشاطبي، **الموافقات**، المجلد الأول، الطبعة الأولى، دار ابن عفان للنشر والتوزيع، مصر، 1421هـ ص 172

3– أبي حامد محمد بن محمد الغزالي **المستصفى في علم الأصول**، دار الكتب العالمية، بيروت، 2000 ص:59

4– رحيل محمد غرايبه، **الحقوق والحرّيات السياسية في الشريعة الإسلامية**، مرجع سابق، ص:36

5– ادمون رباط، **الوسيط في القانون الدستوري العامّ**، المجلد الثاني، دار العلم للملايين، بيروت، 1971، ص:146

6 – **جون لوك**: فيلسوف إنكليزي 1632–1704م، عني بتطوير المذهب الحسي في المعرفة .

7 – **دافيد هوم**: فيلسوف إنكليزي عالم نفس ومؤرخ 1701–1776م وهو مؤلف رسالة الطبيعة العشرية .

8 – **رينيه ديكارت**، فيلسوف وعالم رياضيات وفيزياء فرنسي عاش بين 1596–1650 م.

9 – تيسير خميس العمر، **حرية الاعتقاد في ظل الإسلام**، مرجع سابق، ص:35

10 – **جان جاك رسور** (1712 – 1778) فيلسوف وعالم اجتماع وأديب فرنسي من مؤلفاته العقد الاجتماعي .

وقد عرفت الحرّية معاني ومدلولات متعدّدة على مر التاريخ البشري وإلى يومنا هذا [5] .

ولعلّ التعريف الذي أثار اهتمام الباحث هو تعريف الأستاذ الدكتور جابر إبراهيم الراوي الذي عرفها بأنّها مجموعة من الرخص أو الإمكانيات المتاحة للناس جميعاً بدون تخصيص، يعترف بها القانون ويتكفل بحمايتها، وتكون محلاً لاكتساب الحقوق[6] .

ويشير الباحث إلى هذا التعريف لما يرى فيه من انسجام مع فكره في إطار هذه الرسالة، لأنّه يحدّد مفهوم الحرّية بإطار قانوني واضح، فالحرّية بحسب هذا التعريف يتحقق لها عنصر الحماية القانونية، ذلك أنّ الإمكانيات والرخص يجب أن يعترف بها القانون فيحميها، وفي هذا أشارة إلى عنصر مشروعية الحرّية، فليست كلّ حرّية مشروعة، فالحرّية مقيدة باعتراف القانون بها وحمايتها شريطة أن لا تمس بحقوق وحرّيات الآخرين .

المطلب الثاني: العقيدة الدينية

تختلف العقيدة الدينية عن العقيدة السياسية أو الاجتماعية، ولكون الحديث عن حرّية الاعتقاد الديني يرتبط ببعدها القانوني والتشريعي، باعتبارهما حقاً قانونياً للفرد ولا يعني إباحة كلّ اعتقاد أو صحته، ولا يعني إطلاقاً إباحة الكفر أو عدم مسؤولية الكافر أمام الله تعالى، وإنما يعني عدم ترتيب أي مسؤولية دنيوية تجاه الفرد مهما كان اعتقاده أو صحته، ذلك لأنّ الحقيقة بالنسبة للبشر نسبية تختلف باختلاف مداركهم، أمّا بالنسبة للمسؤولية الأخروية فتكون على مستوى الضمير الإنساني، وفيما بين العبد وربه، كان لا بدّ من توضيح معنى العقيدة **(الفرع الأوّل)** ومعنى الدين **(الفرع الثاني)**:

الفرع الأوّل: مفهوم مصطلح العقيدة:

---

1 – **جورج هيجل** فيلسوف ألماني 1770–1830م .من مؤلفته فلسفة الحق، وهو الذي صاغ الديالكتيك (التناقض أو صراع الأضداد

2 – **فرانسيس هيوبرت برادلي** 1846–1924 فيلسوف انكليزي كتابه: مفترضيات التاريخ العقدي، تعلم في جامعة أكسفورد، ثم أستاذاً فيها .

3 – **عمانوئيل كانت** (1724 – 1804) فيلسوف ألماني من مؤلفاته (نقد العقل العملي ونقد العقل المجرد) .

4 – تيسير خميس العمر، **حرية الاعتقاد في ظل الإسلام**، مرجع سابق، ص:36

5 – نقدم بعض التعريفات للحرية من مصادر فكرية مختلفة فبالنسبة للبعض هي"تلك الملكة الخاصة التي يتمتع بها كل إنسان من حيث هو كائن موجود عاقل يصدر أفعالاً تبعاً لإرادته، لا عن إرادة غريبة عنه"، أنظر زكريا إبراهيم، **مشكلات فلسفيه، مشكلة الحرية**، مرجع سابق، ص:18؛ أو هي: المكنة العامّة التي قررها الشارع للأفراد على السواء، تمكيناً لهم من التصرف على خيرة من أمرهم دون الإضرار بالآخرين، فالتصرف موضوع الحرية، ومحلها مأذون به شرعاً، وهو من قبيل المباحات (والمباح كما هو مقرر في علم أصول الفقه: يستوي فيه الفعل والترك، فالمكلف مخيّر فيه إن شاء أقدم على الفعل والتصرف وإن شاء أحجم"، أنظر هاني سليمان الطعيمات، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية**، دار الشروق للتوزيع والنشر، عمان، الأردن، 2001، ص:30، وقد عرّفتها المادة الرابعة من الإعلان الفرنسي لحقوق الإنسان الصادر سنة 1789م بأنّها: "قدرة الإنسان على إتيان أي عمل لا يضّر بالآخرين، وأن الحدود المفروضة على هذه الحرية لا يجوز فرضها إلا بقانون" نقلاً عن إسماعيل إبراهيم البدوي، دعائم الحكم في الشريعة الإسلامية والنظم الدستورية المعاصرة، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية بالقاهرة، 1994، ص 18، ونقلاً عن عبد الحميد متولي، **الحرّيات العامّة نظرات في تطوّرها وضماناتها ومستقبلها**، مرجع سابق، ص:9، أما بالنسبة للبعض الآخر فهي: "إحساس داخلي، وهي لا تُمنح ولا تُعطى من الخارج، فهي تنبع من الداخل، ويشترط لمن يريد أن ينادي بحرية الآخرين أن يشعر هو بحريته أولاً"، أنظر: حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **الديمقراطية والحرية وحقوق الإنسان**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2006، ص 63.

6 – جابر إبراهيم الراوي، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية في القانون الدولي والشريعة الإسلامية**، مرجع سابق، ص:191

يستخدم القانون مصطلح العقيدة ويجعلها موضوع حماية على اعتبار أنّها حق للإنسان، الأمر الذي يستدعي في إطار هذا البحث تحديد دلالة هذا المصطلح خاصة وأن القانون لم يحدد معناه،

وتتردَّد كلمة العقيدة على ألسنة الناس كثيراً فيقولون "أنا اعتقد كذا" وفلان عقيدته حسنة، فماذا يراد من كلمة العقيدة؟ وما معنى هذا المصطلح؟

العقيدة في اللغة مأخوذة من العقد وهو ربط الشيء، والعقد الجمع بين أطراف الشيء كعقد الحبل أي شده بعضه ببعض، وهو نقيض الحلّ، ويقال اعتقد فلان الأمر أي صدقه وعقد عليه ضميره[1]، فهي إيمان القلب بالشيء وتصديقه به، وهي الحكم الذي لا يُقبل الشكّ فيه لدى معتقده، وهي اعتناق فكرة والتسليم بصحتها، وتقوم على اعتبارات اجتماعية أو وجدانية أو عقلية [2]، ويقال له عقيدة حسنة أي سالمة من الشكّ .

العقيدة في الإسلام تقابل الشريعة، إذ إنَّ الإسلام عقيدة وشريعة، فالشريعة تعني التكاليف العملية في العبادات والمعاملات، أمّا العقيدة فهي أمور علمية يجب على المسلم أن يعتقدها في قلبه وضميره، لأنّ الله أخبره بها عن طريق كُتبه ورسله، وهي الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، والإيمان بالقدر خيره وشرّه[3] .

فقد قال تعالى: ﴿**آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللّهِ وَمَلآئِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لاَ نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِ وَقَالُواْ سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ**﴾ [4]

وفي حديث رواه ابن عمر عن عمر بن الخطاب رضي الله عنهما قال: بينما نحن عند رسول الله صلّى الله عليه وسلّم ذات يوم، إذ طلع علينا رجل شديد بياض الثياب شديد سواد الشعر لا يُرى عليه أثر السفر ولا يعرفه منا أحد حتى جلس إلى النبيّ صلّى الله عليه وسلّم فأسند رُكبتيه إلى رُكبتيه ووضع كفيه على فخذيه، قال: يا محمد أخبرني عن الإسلام فقال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم الإسلام أن تشهد أن لا إله إلاّ الله وأنّ محمّداً رسول الله، وتقيم الصلاة، وتؤتي الزكاة، وتصوم رمضان، وتحج البيت إن استطعت إليه سبيلاً، قال صدقت، فعجبنا له يسأله ويصدقه، قال فأخبرني عن الإيمان قال أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، وتؤمن بالقدر خيره وشره، قال صدقت، قال فأخبرني عن الإحسان قال أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنّه يراك [5] .

فالعقيدة يجب أن يُصدّق بها القلب، وتطمئن إليها النفس، وأن تكون يقيناً لا يمازجها ريب ولا يُخالطها شكّ، فإذا كان فيها ريب أو شكّ، كانت ظناً لا عقيدة، وترتبط العقيدة في الإيمان، ولا يبعدان في مدلولهما كثيراً،

1، تيسير خميس العمر، **حرية الاعتقاد في ظل الإسلام**، مرجع سابق، ص:62 و داود علي الفاضل الفاعوري، **العقيدة الإسلامية من القرآن الكريم**، دار الفكر، عمان، الأردن، 1989 ص:7

2 – عبد الرحمن حللي، **حرية الاعتقاد في القرآن الكريم**، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب –2001، ص:20 .

3 – عمر سليمان عبد الله الأشقر، **العقيدة في الله**، دار النفائس، عمان، الأردن، 2005، ص:12 وعلي الطنطاوي، **تعريف عام بدين الإسلام، الجزء الأوّل في العقيدة**، دار الفرقان، عمان، الأردن، 1985، ص:42، 43

4 – القرآن الكريم سورة البقرة الآية:285

5 – **صحيح مسلم، بشرح النووي**، الجزء الأوّل والثاني والثالث، المطبعة المصرية ومكتبتها، لا يوجد سنة نشر، ص:157، 158)

فالإيمان ما صدقه القلب، ونطق به اللسان، وعملت به الجوارح، وانعقد عليه الضمير، فلا يكون العبد مؤمناً بالله حتى يعتقد أنّ الله رب كلّ شيء ولا رب غيره، إله كلّ شيء ولا إله غيره، وأنّه الكامل في صفاته وأسمائه، ولا كاملَ غيره [1]، وإذا كانت قضيَّة الإيمان بالله هي الركن الأوّل في العقيدة الدينية، فإنّ الركن الثاني هو الإيمان بالرسول الذي عرفنا بالله وأبلغنا رسالته، فمن البديهيات المعروفة أنّ العقيدة تصلنا عن طريق الرسل، الذين تتركز مهمتهم في إبلاغ العقيدة الإلهية بنصها كما أُنزلت عليهم، فالرسول لا يملك حق التعبير عن هذه العقيدة، إنما يملك حق تفسيرها، والنصّ الذي يُبلِّغُه هو القرآن بالنسبة لرسولنا صلّى الله عليه وسلّم، والتفسير هو السنّة[2] .

ومن هنا كان اهتمام الرسل صلوات الله وسلامه عليهم بإصلاح العقيدة أولاً، كون العقيدة الصحيحة هي الأساس الذي يقوم عليه الدين، وتصح معه الأعمال، فقد قال تعالى: ﴿**قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ فَمَن كَانَ يَرْجُو لِقَاء رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا**﴾ [3]

فالرسل يبدءون دعوتهم بعبادة الله وحده وترك عبادة ما سواه بقوله تعالى: ﴿**وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولاً أَنِ اعْبُدُواْ اللّهَ وَاجْتَنِبُواْ الطَّاغُوتَ فَمِنْهُم مَّنْ هَدَى اللّهُ وَمِنْهُم مَّنْ حَقَّتْ عَلَيْهِ الضَّلالَةُ فَسِيرُواْ فِي الأَرْضِ فَانظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ**﴾ [4] وقوله تعالى: ﴿**لَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَى قَوْمِهِ فَقَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُواْ اللّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَـهٍ غَيْرُهُ إِنِّيَ أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ**﴾ [5]

والعقيدة في الشريعة الإسلامية مبنية على الإيمان في مسائل غيبية وليست مشاهدة أو منظورة، فالله غيب، وكذلك الملائكة، واليوم الآخر، أمّا الكتب والرُسل فهي وإن كانت منظورة، إلاّ أنّ المُراد بالإيمان بها هو الإيمان بنسبتها إلى الله، ولذلك كان الطريق إلى الإيمان هو العقل والفكر والعلم، فقد قال الله تعالى: ﴿**الم ذَلِكَ الْكِتَابُ لاَ رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ والَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنزِلَ مِن قَبْلِكَ وَبِالآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ**﴾ [6].

فالعقيدة في الإسلام ليست ترفاً في التفكير ولا حاشية على هامش الحياة، وإنما هي فطرة الله التي فطر الناس عليها، وهي تمثل قاعدة الإيمان وأصله، فالإيمان عقيدة تستقر في القلب استقراراً يُلازمه ولا ينفك عنه، وهي ثابتة في قلب المؤمن، ومبنية على العلم واليقين والتصديق الجازم، فالمفاهيم متى غدت ثابتة وراسخة في النفس، واطمأنت القلوب إليها، واقترنت بإرادة التصديق بها، أصبحت عقائد راسخة، وهذا ما يطلق عليه مصطلح الإيمان، وهو

---

1 – محمد ياسين، **الإيمان أركانه، حقيقته، نواقضه**، الطبعة السادسة، دار الفرقان، عمان، الأردن، 1987، ص:10

2 – صالح الورداني، **عقائد السنة وعقائد الشيعة: التقارب والتباعد**، الطبعة الأولى، مدبولي الصغير، الدار البيضاء، المغرب، 1995، ص:7

3 – القرآن الكريم، سورة الكهف، الآية:110

4 – القرآن الكريم، سورة النحل، الآية:36

5 – القرآن الكريم، سورة الأعراف، الآية:59

6 – القرآن الكريم، سورة البقرة، الآيات:1-4

الركن الأساسي في تكوين شخصية المُسلم، حيث متى صحت عناصر الإيمان في الإنسان، كان أطوع للاستقامة عن طريق الحق والخير والرّشاد [1] .

أمّا العقيدة عند غير المسلمين، كما يراها علماء الغرب جاءت مرتبطة بالعواطف والميول، حيث يرى باسكال أنّ الاعتقاد مبني على العاطفة لا العقل، ويرى غوستاف لوبون أنّ العقيدة إيمان ناشئ عن مصدر لا شعوري يكره الإنسان على التصديق بقضية من القضايا من غير دليل، ويرى ديكارت أنّ العقيدة مبنية على العقل والإرادة، وبعضهم يرى أنّ الرأي المعترف به بين أفراد مذهب واحد هو عقيدة، كالعقيدة الماركسية والعقيدة الرّواقيّة، وبهذا المعنى تكون عقيدة سياسية أو اجتماعية وليست عقيدة دينية[2] .

الفرع الثاني: مفهوم مصطلح الدين:

لطالما تطرق المشرع إلى استخدام مصطلح الدين دون أن يبين معناه ودلالته، وحتى يكون العمل منسجماً متكاملاً، لا بد أن يتمّ تحديد معنى الدين الذي رتّب القانون عليه أحكاماً مختلفة والتزامات عدّة.

إنَّ نزعة التدين نزعة أصلية لدى الإنسان، والغريزة الدينية مشتركة بين كلّ الأجناس البشرية، حتى أشدها همجية وبدائية، أي أنّ النزوع إلى الاعتقاد في قوة متعالية مطلقة وتقديسها وعبادتها والاحتماء بها نزعة فطرية يولد كلّ إنسان مزوداً بها ولا يتعلمها من كتاب، ولعل ذلك يفسر ظهور العاطفة الدينية لدى جميع الأسوياء من الناس في كلّ زمان ومكان، وكان الدين في أوّل أمره مجرّد مجموعة بسيطة من التعاليم والطقوس والمعتقدات، ولكن مع نزول الرسالات السماوية أصبحت تلك التعاليم والطقوس والمعتقدات أكثر دقّة وتحديداً، وأكثر رفعة من أيّ فكر إنساني، وصارت تعاليم الدين مقدسة، لا تقتصر قدسيتها على أنّها وسيلة التوجه إلى الخالق، بل لأنّ مصدرها هو وحي الخالق نفسه، وفي العصور الحديثة نجد أنّ الدين أصبح يسيطر وبدرجات مختلفة على غالبية سكّان العالم، وهو المؤثّر الأوّل في السلوك الفردي والاجتماعي والسياسي.

وتتعدد معاني الدين في اللغة، وتنحصر في إيجاد علاقة بين طرفين، الأوّل يتمتع بالسلطان، والقوة، والحكم، وحق القهر، والمكافأة، والمجازاة، والطرف الثاني يقف في الجانب الآخر بالخضوع، والطاعة، والذل،والعبادة، والورع، والطريقة التي تحدد علاقة الأوّل بالثاني وبالعكس، هي الدين، وكلمة دين في العربية مشتقة من الفعل (دان بـه) أي اتخذه ديناً ومذهباً، ومن الفعل (دان له) بمعنى خضع له وأطاعه، ومن (دانـه) بمعنى ملكه وقهره وحكمه وساسه،

---

1 – جعفر السبحاني، **العقيدة الإسلامية**، الوكالة العالمية بيروت للتوزيع، لا يوجد سنة نشر، ص:18) وأبو إسلام صالح بن طه عبد الواحد، العقيدة أولاً، مكتبة الغرباء الإسلامية، عمان، الأردن،1424هـ ص:30و عمر سليمان عبد الله الأشقر، **العقيدة في الله**، مرجع سابق، ص:21 و عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، **العقيدة الإسلامية وأسسها**، دار القلم،2004، دمشق، ص:30 .

2 –**بليزباسكال** (1623، 1661ولد في فرنسا، يرى أن الفلسفة توصل إلى الشكّ والإيمان ضرورة عاطفية لا يدركها العقل لقصوره، غوستاف لوبون، فرنسي، طبيب عام وعالم نفس واجتماع عاش (1931،1841وهو من الكتاب الذين أنصفوا الحضارة العربية في كتابه حضارة العرب، رينيه ديكارت تعلم بكلية لافليش اليسوعية وهو فيلسوف فرنسي وعالم رياضيات وله ابتكارات في الهندسة التحليلية، نقلاً عن تيسير خميس العمر،**حرية الاعتقاد في ظل الإسلام**، مرجع سابق، ص:65 و صالح الورداني، **عقائد السنة وعقائد الشيعة التقارب والتباعد**، مرجع سابق، ص:6

والديانة في اللغة مصدر دان يدين بالدين ديانة، إذا تعبد به وتدين به كـذلك فهـو ديـن، وكلتـه إلى دينـه وتركتـه ومـا يدين لم اعترض عليه فيما يراه سائغاً في اعتقاده [1] .

وقد يأتي الدين بمعنى الحساب[2]، كما جاء في القرآن الكريم: ﴿**الرَّحْمـنِ الرَّحِيمِ مَـالِكِ يَـوْمِ الـدِّينِ**﴾ [3] وقوله تعالى: ﴿**وَقَالُوا يَا وَيْلَنَا هَذَا يَوْمُ الدِّينِ**﴾ [4] وقوله: ﴿**وَمَا أَدْرَاكَ مَا يَوْمُ الدِّينِ**﴾ [5]

وفي اللغات الأوروبية تستخدم كلمة (Religion) للتعبير عن الـدين وهـي كلمـة ذات أصـل لاتـيني هـي كلمـة (Religio) التي تشير إلى الرعب والخوف الذي يشعر به الإنسان في حضرة الروح أو الآلهة [6]

أمّا بالنسبة لعلماء الأديان بشكل عام، فقد كانت نظراتهم واتجاهاتهم مختلفة في تعريفهم للدين، وكانت تنطلـق من نظرتهم إلى الكنيسة الكاثوليكية وتاريخها في العصور الوسطى، ومن موقـف الثـورة الفرنسـية تجـاه رجـال الـدين والأفكار الدينية وتبنّي العلمانية، فمنهم من عرَّف الدين بأنّه: "عبارة عن قوة خفية يخضع لها الإنسان قهـراً"، ومـنهم من عرّف الدين بأنّه: "مجموعة من التورعات التي تقف حـاجزاً أمـام الحرّيـة المطلقـة لتصـرّفاتنا"، وبعضـهم يـرى أنّ الدين عبارة عن قوة خفية يشعر بها الإنسان في قرارة نفسه، أو محض شـعوره بالحاجـة والتبعيـة النـاتج عـن ضـعف الإنسان أمام مظاهر الوجود وعوالم الغيب، وعرّفه الفيلسـوف كانـت في كتابـه الـدين في حـدود العقـل "الـدين هـو الشعور بواجباتنا من حيث كونها قائمة على أوامر إلهية"، وعرفه شلاير ماخر[7] المشهور في مقالات الديانـة: "قـوام حقيقة الدين شعورنا بالحاجة والتبعية المطلقة"، وعرّف آخرون الـدين بأنّـه: "العبـادة، والعبـادة عمـل مـزدوج، فهـي عمل عقلي، به يعترف الإنسان بقوة سامية، وعمل قلبي أو انعطاف محبـة، يتوجـه بـه إلى رحمـة تلـك القـوّة"، ويقـول ريفيل في مقدّمة تاريخ الأديان: "الدين هو توجيه الإنسان لسلوكه، وفقاً لشعوره بصلة بين روحـه وبـين روح خفيـة، يعترف لها بالسلطان عليه وعلى سائر العالم، ويطيب له أن يشعر باتّصال بها"، ويقول ميشـيل مـابير في كتـاب تعـاليم خلقية ودينية: "الدين هو جملة العقائد والوصـايا الـتي يجـب أن توجهنـا في سـلوكنا مـع الله، ومـع النـاس، وفي حـق أنفسنا"، ويقول الأب شاتل في كتاب قانون الإنسانية: "الدين هو مجموعـة واجبـات المخلـوق نحـو الخـالق: واجبـات الإنسان نحو الله، وواجباته نحو الجماعة، وواجباته نحو نفسه"، أمّا الدكتور محمد عبد الله دراز فقـد عـرف الـدين بأنّـه "الاعتقاد بوجود ذات – أو ذوات غيبيـة – علويـة، لهـا شـعور واختيـار، ولهـا تصـرف وتـدبير للشـؤون الـتي تعـني

1 – محمد عبد الله الشرقاوي، **بحوث مقارنة الأديان**، مرجع سابق، ص:9 ووزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية الكويت، **الموسوعة الفقهية**، الجزء الحادي والعشرون، الطبعة الثانية،1992، ص:98و محمد الزحيلي، **وظيفة الدين في الحياة**، دار القلم،دمشق،1987،.ص:13

2– عماد الدين أبي الفداء إسماعيل أبن كثير الدمشقي، **تفسير ابن كثير**، الطبعة الأولى، مؤسّسة الرسالة، بيروت،2002 . ص:25

3 – القرآن الكريم، سورة الفاتحة، الآية:3و4

4 – القرآن الكريم، سورة الصافات، الآية:20

5 – القرآن الكريم، سورة الانفطار، الآية:17

6 – محمد عبد الله الشرقاوي، بحوث مقارنة الأديان، مرجع سابق، ص:10

7 – فريد ريك دانيال شلاير ماخر، ألماني، اعتبر من لاهوتي القرن التاسع عشر، وله أثر كبير في الفكر الديني والفلسفي، انظر تيسير خميس العمر،**حرية الاعتقاد في ظل الإسلام**، مرجع سابق، ص:69

الإنسان، اعتقاد من شأنه أن يبعث على مناجاة تلك الذات السامية في رغبة ورهبة وفي خضوع وتمجيد"، وبأنّه "الإيمان بذات إلهية جديرة بالطاعة والعبادة"[1].

وهذه التعريفات تمثل وجهات النظر الرئيسة للدين في الغرب، ويمكن تصنيفها بينهم من حيث الاعتقاد أو رفض الاعتقاد بالدين فمنهم من أنكر جوهر الدين في وجود الخالق أو الإله المعبود، ويتجه إلى الاستخفاف بالدين، وأنّه اختراع لمشيئات العقل البدائي، ومنهم يفسر الدين تفسيراً نفسياً محضاً على أساس النقص في الذات الإنسانية، وأنّها تتطلع إلى الكمال واللجوء إلى الدين عند الحاجة والضرورة، وفي حالات الضعف والمرض، ومنهم من يفهم الدين من الناحية الروحية والخلقية، بأنّه صلة الإنسان بربه من الناحية الروحية، وصلته بالمجتمع من الناحية الخلقية .

هذا وقد جمع البعض تعريفات مختلفة للدين مقدّمة من علماء المسلمين نشير إليها، فهو: "وضع إلهي يرشد إلى الحق في الاعتقادات، وإلى الخير في السلوك والمعاملات"، أو أنّه: "وضع إلهي سائق لذوي العقول السليمة باختيارهم إلى الصلاح في الحال والفلاح في المآل"، قال الله تعالى: ﴿**قُلْنَا اهْبِطُواْ مِنْهَا جَمِيعاً فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَن تَبِعَ هُدَايَ فَلاَ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونَ**﴾ [2]، وعرفه الإمام الجرجاني بأنّه: "وضع إلهي يدعو أصحاب العقول إلى قبول ما هو عند الرسول صلّى الله عليه وسلّم"، ومن هذه التعريفات يتبيّن أن الدين في الإسلام وضع إلهي، وليس من إيحاء النفس أو تخيل العقل، فالله سبحانه وتعالى أنزل الدين وأوصى بمبادئه وتعاليمه وقيمه، وأنّ الدين ليس مجرد اعتقاد لا يشوبه شيء، وليس مجرد شريعة ونظام، بل هو نظام رباني وشريعة إلهية لضمان الفوز والفلاح في الدنيا والآخرة، وهو متفق مع العقل السليم، وهو علاقة بين الإنسان وربّه، فهو فعل عبادة ناتجة عن إيمان بعد قناعة، أو إيمان مطلق فيه تسليم بما هو خارج عن نطاق العقل البشري وإدراكه، وعمل ملموس نتيجة هذا الإيمان، والعمل يكون بالممارسات الإنسانية من صلاة، وصوم، وتقديم ذبائح، وفروض وغير ذلك[3].

ولا خلاف على أن الدين، هو الرسالة السماوية المنزلة على رسل الله موسى، وعيسى عليهم السلام، والرسالة الأخيرة المنزلة على سيدنا محمد صلّى الله عليه وسلّم، ويعني الدين في الإسلام، الاستسلام لأمر الله بالتوحيد والانقياد له بالطاعة والخلاص من الشرك واتباع أمر رسول الله صلّى الله عليه وسلّم وأخذ هذا الاستسلام والاتباع عقيدة وشريعة ومنهج حياة شامل، حيث قال الله تعالى: ﴿**وَلَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَلَهُ الدِّينُ وَاصِبًا**

---

1 – هذه التعريفات جميعها وردت في المراجع التالية: تيسير خميس العمر، **حرية الاعتقاد في ظل الإسلام**، مرجع سابق، ص:68 و69و محمد عبد الله الشرقاوي، **بحوث مقارنة الأديان**، مرجع سابق، ص:11،10 و محمد عبد الله دراز، **الدين**، دار القلم، الكويت،1980، ص:36،33 و محمد الزحيلي، **وظيفة الدين في الحياة**، مرجع سابق، ص:18

2 – القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية:38

3 – أنظر في هذه التعريفات: **مختصر كتاب التعريفات**، اختصره وراجعه قسم التحقيق والبحث العلمي بدار طويق للنشر والتوزيع، دار طويق الناصرية، الرياض، 1415هـ ص:59 و محمد عبد الله الشرقاوي، **بحوث مقارنة الأديان**، مرجع سابق، ص:10وتيسير خميس العمر، **حرية الاعتقاد في ظل الإسلام**، مرجع سابق، ص:71 و عبد الوهاب عبد العزيز الشيشاني، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية في النظام الإسلامي والنظم المعاصرة**، مرجع سابق، ص:301 و محمد عبد الله دراز، **الدين**، مرجع سابق، ص:33

أَفَغَيْرَ اللَّهِ تَتَّقُونَ ﴾[1] وقال تعالى: ﴿**أَفَغَيْرَ دِينِ اللَّهِ يَبْغُونَ وَلَهُ أَسْلَمَ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا وَإِلَيْهِ يُرْجَعُونَ**﴾[2] وقال تعالى: ﴿**قُلْ إِنِّي أُمِرْتُ أَنْ أَعْبُدَ اللَّهَ مُخْلِصًا لَّهُ الدِّينَ**﴾[3] أي ممحضاً الاتباع لله تعالى في جميع أوامره الشاملة لجميع جوانب الحياة، ويتكون الدين من أربعة عناصر وهي، العقيدة أو الإيمان، والعبادات، والشريعة، والقيم الأخلاقية والحضارية التي جاء بها الإسلام فأقام بها الحق وأشاع بها الخير . فالعقيدة تمثل الجانب الخفي من الدين لأنّ الاعتقاد محله القلب، أمّا العبادات والشريعة والقيم الأخلاقية فهي تمثل الجانب الظاهر من الدين، وهذا الجانب لا يحقق غايته إلاّ إذا انطلق من عقيدة صحيحة جازمة، فالشريعة من حيث أنّها تطاع تسمّى ديناً، ومن حيث أنّها تجمع تسمّى ملة، ومن حيث أنّها يرجع إليها تسمّى مذهباً، والفرق بين الدين والملة والمذهب أن الدين منسوب لله تعالى، والملة إلى الرسول صلّى الله عليه وسلّم، والمذهب منسوب إلى المجتهد، ومن المنظور الإسلامي يعد الدين هو القيمة العليا، وعلى الأعراف والثقافات أن تتكيف معه، أو أن تحظى بإقراره[4].

ويشير البعض أنّ المسلمين قد قسموا الأديان إلى قسمين، الأديان الصحيحة، والأديان الباطلة، وبتعبير آخر الأديان الموحى بها والأديان الطبيعية، فالأديان الصحيحة هي المؤسّسة على الفضائل الأخلاقية، والتي تطلب من معتنقيها أن يعبدوا إلهاً واحداً لا إله غيره، أمّا الأديان الباطلة فهي التي تخالف هذين الأساسين . وسمّى مؤرخو الأديان من المسلمين الأمم التي تدين بالدين الصحيح أهل الملل، أمّا معتنقو الأديان الباطلة بأهل النحل، واعتبروا اليهود والنصارى والمسلمين من أهل الملل واعتبروا الوثنين وعبدة النجوم من أهل النحل[5] .

إنّ المعتقدات الدينية هي إيمان يستقرّ في النفس، وليس فيها شيء من التأمل والتدقيق وأعمال الروية والفكر، كما وأنّه لا يطلب منها توافقها مع العقل والمنطق، بل يجب قبولها كما جاءت، فلا يقال مثلاً كيف انفلق البحر لبني إسرائيل؟ أو كيف تكلّم عيسى عليه السلام في المهد؟ أو لماذا سيد المرسلين وخاتم الأنبياء محمد عليه السلام؟ وهذه الأسئلة وأمثالها في مختلف المعتقدات الدينية قد ساقت أحد علماء المسلمين إلى أن يقول "اللهم إني أسألك إيماناً كإيمان العجائز"[6]، ويهدف المتدين بها (أي بالمعتقدات الدينية) إلى تقديس حقيقة خارجة عن نطاق الأذهان ولا تستطيع تصوّرها، والتقديس الديني في جميع الديانات يتّجه إلى ذات مستقلة قائمة بنفسها، وهذه الذات شيء غيبي لا يدركه بعقله، ولذلك عبّر الوثنيون أنّ العبادة للأحجار والهياكل ليست لذاتها، وإنّما لأنّها ترمز لقوّة غيبية تستوجب

---

1 – القرآن الكريم، سورة النحل، الآية:52

2 – القرآن الكريم، سورة آل عمران، الآية:83

3 – القرآن الكريم، سورة الزمر، الآية:11

4 – محمد عبد الله الشرقاوي، **بحوث مقارنة الأديان**، مرجع سابق، ص:26 و تيسير خميس العمر، **حرية الاعتقاد في ظل الإسلام**، مرجع سابق، ص:72 و عبد الوهاب عبد العزيز الشيشاني، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية في النظام الإسلامي والنظم المعاصرة**، مرجع سابق، ص: 301ومختصر كتاب **التعريفات**، اختصره وراجعه قسم التحقيق والبحث العلمي، مرجع سابق، ص: 59والسيد الشريف أبي الحسن علي بن محمد بن علي الحسيني الجرجاني الحنفي، **التعريفات**، الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003 ص:109

5 – طه الهاشمي، **تاريخ الأديان وفلسفتها**، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1963، ص:33

6 – فاروق الدملوجي، **تاريخ الأديان الألوهية وتاريخ الآلهة**، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، 2004، ص:128

التقديس، وأنّ خلفها مدبّراً يستطيع أن يغير بمشيئته الأمور ومجرى العادات، فيعطي ويمنع، ويضرّ وينفع، ويبارك من يتمسّح بتلك الهياكل التي اتّخذها له مظهراً ومزاراً، وقد نقل القرآن الكريم عنهم، أي عن الوثنيين بقوله تعالى: ﴿**أَلَا لِلَّهِ الدِّينُ الْخَالِصُ وَالَّذِينَ اتَّخَذُوا مِن دُونِهِ أَوْلِيَاء مَا نَعْبُدُهُمْ إِلَّا لِيُقَرِّبُونَا إِلَى اللَّهِ زُلْفَى إِنَّ اللَّهَ يَحْكُمُ بَيْنَهُمْ فِي مَا هُمْ فِيهِ يَخْتَلِفُونَ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي مَنْ هُوَ كَاذِبٌ كَفَّارٌ**﴾ [1] . وهذه الميزة الغيّبيَّة دفعت بعض العلماء إلى وصف الدين بأنّه إيمان بما وراء الطبيعة (ميتافيزيك)، ولهذه الذات المقدسة قوة اتّصال معنوي بنفس المتدين وبالناس جميعاً، ترعى شؤونهم، وتكشف السوء عنهم متى شاءت، ويقف منها المتدين موقف المتواضع، ويطلب منها الرضا ويخشى غضبها وسخطها، ويقدس المتدين معبوده طواعية واختيار، دون إكراه لأنّه يستحقّ ذلك [2] .

المطلب الثالث: حرّية العقيدة عبر التاريخ

لقد جاهد الإنسان مِراراً في سبيل تقرير حقه في حرّية العقيدة، والكفاح من أجل هذه الحرّية قائم منذ قرون، وأدى إلى الكثير من الصراعات المفجعة، ولأن لكلّ علم جذور يرتبط بها ماضيه بحاضره، سيتم البحث في حرّية العقيدة عبر التاريخ من خلال فرعين:

(**الفرع الأول**) متعلّق بحرّية العقيدة في العصور القديمة،(**الفرع الثاني**) نبحث فيه حرّية الاعتقاد في العصور الوسطى.

الفرع الأول:حرّية العقيدة في العصور القديمة

إنّ معرفة مدى تحقق الحرّية للاعتقاد الديني، ومدى تطوّر الإنسان في معاملته مع مفهوم الحرّية الدينية، تستدعي إلقاء نظره على التاريخ، ولهذا سيتم دراسة واقع هذه الحرّية عند المصريين القدماء (**أولاً**) وعند اليونانيين (**ثانياً**) والرومان (**ثالثاً**).

أولاً: حرّية العقيدة لدى قدماء المصريين:

خضعت مصر لحكم الفراعنة واليونان والرومان، وفي عهد الفراعنة كانت الدولة الفرعونية تمثل دولة الطغيان بكلّ معنى الكلمة، وكانت سلطة الفرعون ذات منشأ ديني، أي إلهي فالملكية جاءت بقرار من الآلهة، ويعد الملك إلهاً في حياته وبعد مماته، ولهذا يقوم بتعيين الكهنة ويحدد مراتبهم، وكانت السلطة مركزية وذات شمول كلّي اقتصادي وسياسي وفكري وديني على الطبقة المحكومة، ويتمتع بهذه السلطة الحاكم، ولهذا اجتمعت بيد الفرعون كافة السلطات الدينية والزّمانية [3]، وأمام هذه السلطة المطلقة التي يملكها الفرعون، لم يكن هناك مجال لممارسة أي نوع

1 – القرآن الكريم، سورة الزمر، الآية:3

2 – محمد الزحيلي، **وظيفة الدين في الحياة**، مرجع سابق، ص:24، 27 و محمد عبد الله دراز، **الدين**، مرجع سابق، ص:42، 44

3 – حسني قمر، **حقوق الإنسان في مجال نشأة الحقوق السياسية وتطوّرها وضماناتها (دراسة مقارنة**، دار الكتب القانونية، مصر، 2006، ص:13)، و خضر خضر، **مدخل إلى الحرّيات العامّة وحقوق الإنسان**، مرجع سابق، ص:31 و هاني سليمان طعيمات، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية**، مرجع سابق، ص:49،47

من الحرّيات، إلاّ في الحدود التي يسمح بها الحاكم، وقد وصف الله تعالى فرعون بمحكم آياته بالوحشية والفساد والطغيان بقوله تعالى: ﴿اذْهَبْ إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى﴾ [1]، ﴿فَكَذَّبَ وَعَصَى﴾ [2]، ﴿فَقَالَ أَنَا رَبُّكُمُ الْأَعْلَى﴾ [3] وقوله تعالى: ﴿إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلَا فِي الْأَرْضِ وَجَعَلَ أَهْلَهَا شِيَعًا يَسْتَضْعِفُ طَائِفَةً مِّنْهُمْ يُذَبِّحُ أَبْنَاءهُمْ وَيَسْتَحْيِي نِسَاءهُمْ إِنَّهُ كَانَ مِنَ الْمُفْسِدِينَ﴾[4]

ومن الأمثلة الواقعية على عدم سماح فرعون لقومه بممارسة الحرّية الدينة إلاّ بإذنه، تهديده لهم بعذاب شديد يتمثل بتقطيع الأيدي والأرجل والصلب لمجرد أنّهم آمنوا بموسى عليه السلام، وهذا واضح في الآيات الكريمة فقد قال الله تعالى: ﴿قَالَ فِرْعَوْنُ آمَنتُم بِهِ قَبْلَ أَن آذَنَ لَكُمْ إِنَّ هَـذَا لَمَكْرٌ مَّكَرْتُمُوهُ فِي الْمَدِينَةِ لِتُخْرِجُواْ مِنْهَا أَهْلَهَا فَسَوْفَ تَعْلَمُونَ﴾ [5] ﴿لأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُم مِّنْ خِلاَفٍ ثُمَّ لأُصَلِّبَنَّكُمْ أَجْمَعِينَ﴾ [6]

ويتضح من تلك الآيات أنّه وفي ظل حكم الفراعنة لمصر، لم يكن هناك مجال لحرّية العقيدة، وفي ظل حكم اليونان، لم يكن حال الإنسان المصري أفضل من حال طبقة عامة الشعب والرقيق في دولة الإغريق، وفي ظل حكم الرومان لم يكن اتحاد الدين بين الرومان والأقباط مدعاة لتحسين أوضاعهم لاختلاف المذهب[7]، وسوف يوضح الباحث حرّية العقيدة لدى اليونان والرومان بالتفصيل لاحقاً .

ثانياً: حرّية العقيدة عند اليونان:

لم يميز اليونانيّون بين الإنسان والمواطن، فقد كانت سلطة الدولة على الأفراد مطلقة، وكان المواطن يخضع للدولة في كلّ شيء، فهو جزء من المجتمع السياسي القائم، فلم يعرف الأثنيّون الأقدمون الحرّية بمعناها الحديث، كالحرّية الشخصية وحرّية العقيدة، إذ كان على الفرد أن يعتنق دين الدولة [8]،وكان التعرّض للآلهة وانتقاد أعمالها أعمالها أو إنكار وجودها محذوراً، ويعتبر من الجرائم التي لا تغتفر، لأن لكلّ مدينة إلهاً محترماً عند الجميع، ويرجع إليه أمر المدينة ونشأتها وحمايتها، فقد حُكم على سقراط بالموت سمّاً لتطاوله على الآلهة، حيث تجرع السمّ ودعا الآلهة أن يعينه وقال: "أني لم أذق طعم الموت بعد، ولعله يكون لذيذاً وأمراً طيباً، فأنا لا أحذره ولا أتمنّاه"[9]، أمّا أمّا سبب الحكم فهو اعتقاده بالعدالة الإلهية والتي لا يمكن اكتسابها بتقديم القرابين وتلاوة الصلوات، وإنما باجتناب

1 – القرآن الكريم، سورة النازعات، الآية:17

2 – القرآن الكريم، سورة النازعات، الآية:21

3 – القرآن الكريم، سورة النازعات، الآية:24

4 – القرآن الكريم، سورة القصص، الآية:4

5 – القرآن الكريم، سورة الأعراف، الآية:123

6 – القرآن الكريم، سورة الأعراف، الآية:124

7 – هاني سليمان الطعيمات، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية**، مرجع سابق، ص:49، 50)

8 – عبدالحميد متولي، **القانون الدستوري والأنظمة السياسية**، منشأة المعارف، الأسكندرية، مصر، 1993، ص:101 و إسماعيل إبراهيم البدوي، **دعائم الحكم في الشريعة الإسلامية والنظم الدستورية المعاصرة**، مرجع سابق، ص:19

9 – نقلاً عن: طه الهاشمي، **تاريخ الأديان وفلسفتها**، مرجع سابق، ص:19

الأعمال الشريرة، ونقاوة الضمير والعمل الصالح، حيث أتهم بالكفر والزندقة والإلحاد وعدم احترام الآلهة وتم تقديمه للقضاء، وعندما فسَّرَ الفيلسوف أناكساغور الكون تفسيراً آلياً وقال الآلهة المقدسة بعيدة عن المادة، وهاجم عبادة النجوم والشمس مدعياً أنّها تشبه الأرض مستشهداً بالأحجار السماوية المتساقطة منها على الأرض، حُكم عليه بالإعدام لكفره، إلاّ أنّه هجر أثينا وفرّ هارباً، وعندما قال الفيلسوف بروتاغورس "لست قادراً على الاعتراف بالآلهة أو بعدم وجودها فلا أثبتها ولا أنفيها، كما وأني لا أعلم صورها وأشكالها وحقيقتها وماهيتها"[1] حُكم عليه، وأُحرق كتابه، وغرق أثناء هروبه، وبعد أن تجرع سقراط السم، بدأ فلاسفة اليونان يبتعدون عن التعرّض للآلهة ويحاولون إيجاد التوازن والانسجام بين الفلسفة والدين، فقد اعتبر أفلاطون "المثل العليا، والجمال، وآلهة الكواكب، والقوة" آلهة، وجميعها مدينة بوجودها إلى المبدع الأول، وعبر عنه "الواحد الذات"، وسمّاه إله الآلهة وربّ الأرباب (زوس – الله)، وهذا ما دعا أن يعتبر المسلمون أفلاطون موحداً ومقراً بوحدانية الله، أمّا أرسطو فقد اجتنب التحرش بالمعتقدات اليونانية، ونزه الإله العظيم عن التدخل في الشؤون البشرية، وبأنّه خارج عن المحسوسات والملموسات وعن نطاق هذا الكون، ورغم ذلك أتُهم بالإلحاد والكفر، ومن ثُمَّ فرّ هارباً خوفاً من أن يساق إلى المحاكم، وكذلك فعل الرواقيون فلم يهاجموا المعتقدات الدينية السائدة بين الشعب جهاراً، وأعطوا الآلهة بعضاً من آيات التبجيل والاحترام خوفاً من استثارة نقمة الشعب المعتز بآلهته، حيث اكتفوا بإعطاء بعض الرموز للآلهة الأساطير، وما هي عندهم إلاّ رموز للكواكب وأسماء لمظاهر الكون، فيعبدون الآلهة في صلواتهم بأسمائها الأساطيرية لمجاراة الديانة الشعبية، وإذا ذكروا العناية الإلهية، فإنما يريدون بها القوة العاقلة المحيطة بالعالم[2].

ثالثاً: حرّية العقيدة عند الرومان:

كان الرومانيون كسائر الأمم القديمة يعتقدون بموجودات لا ترى بالعين، وقادرة على عمل ما يعجز عنه الإنسان، والتصرُّف في شؤون الكون وحوادثه، وهذه الموجودات تسمّى آلهة، وكان أعظم الآلهة عند الرومانيين وأشهرهم نفوذاً أو مقدرة هو الإله جوبيتر حامي بلدة روما، ويعتبر إله النور والزوابع، وكانت السلطة خلال الفترة الملكية تتسم بطابع ديني، يوكل إلى العاهل مهمة الوسيط بين الشعب والآلهة إلى جانب دوره السياسي، إلاّ أن النظام الإمبراطوري فصل بين ما هو سياسي وما هو ديني، ووجّه الدولة باتجاه العلمانية[3]، وطبق حرّية الاعتقاد في المسائل الدينية، حيث اتخذت الدولة شريعة لها بأن لا تملي أيَّ ديانة، وأن تحترم كلّ الديانات، باعتبار أن الشؤون الدينية لم تعد من اختصاص الحاكم السياسي، وعليه لم ينص القانون الجنائي الروماني على عقاب من يوجه إهانة إلى الآلهة، وللفرد أن يؤمن بأي إله، وله أن لا يؤمن بشيء ما دام لا يهاجم علنا معتقدات الآخرين[4]، وقد نُقلت إلى روما هياكل الآلهة من كافة أنحاء الإمبراطورية، ودخلتها مختلف الديانات، وتأسس فيها العديد من المعابد، فكان فيها

---

1 – نقلاً عن فاروق الدملوجي، **تاريخ الأديان الالوهية وتاريخ الآلهة**، مرجع سابق، ص:320)

2 – فاروق الدملوجي، **تاريخ الأديان الالوهية وتاريخ الآلهة**، مرجع سابق، ص:316، 330 و عبدالهادي عباس، حقوق الإنسان، الجزء الأول، دار الفاضل، دمشق، 1995، ص:106

3 – خضر خضر، **مدخل إلى الحرّيات العامّة وحقوق الإنسان**، مرجع سابق، ص:41

4 – عبدالهادي عباس، **حقوق الإنسان**، الجزء الأول، مرجع سابق، ص:92، 93

معابد لآلهة روما القديمة، ومعابد لآلهة اليونان رفس، ومعابد لآلهة مصر أوزيريس وحورس، ولمترا إله الشمس الإيراني بالإضافة إلى الكنائس المسيحية[1] . وعلى الرغم من ذلك، كانت الديانة اليهودية موضع كراهية من الرومان الوثنيين[2]، على غير ما جارى عليه العرف من إباحة الحرّية الدينية لسكان الإمبراطورية، ذلك لأن اليهودية أثارت بتعصبها الحقد في القلوب، وكان المسيحيون بحكم القانون الروماني رعايا من الدرجة الثانية، لأن الدولة الرومانية وجدت في الدين المسيحي مجتمعاً جديداً ينمو فيها، ويعادي جميع العقائد ونظرت إليه بأنّه امتداد لليهودية على الرغم من اضطهاد اليهود للمسيحيين لمنعهم من إثارة أي مشاكل مع روما، ومنع انتشار المسيحية إلى المدن الأخرى، باعتبار أن اليهود يواجهون عدواً مشتركاً[3] .

وتعرّض المسيحيون في القرنين الثاني والثالث الميلادي إلى اضطهاد وحشي من قبل الأباطرة الرومان، بحيث اعتبروهم مدنسين، وتم إلقاء القبض على الكهنة وسائر رجال الدين وتجريعهم العذاب، فكانوا يلقون للوحوش الضارية لتفترسهم، وكانت تمزق أجسامهم بالسياط والمخالب الحديدية، وأمر الإمبراطور ديوكلسيان بإلقاء كثير من المسيحيين بالنار وبتدمير كلّ الكنائس والمعابد والأديرة، وأجبر من تبقى من المسيحيين على تقديم الذبائح والقرابين إلى المعابد الرومانية[4] . وفي عام 313م أعلن الإمبراطور قسطنطين [5] مرسوم ميلانو يقر به في حرّية الدين والمذهب وممارسة الشعائر الدينية، وأن لكلّ فرد أن يعتنق أي دين يراه موافقاً له، واستناداً إلى هذا المرسوم استعادت الكنائس المسيحية كافة أموالها التي اغتصبها القياصرة . إلاّ أنّه وبعد أن استقامت الأمور وتحولت روما إلى الديانة المسيحية، أصدرت السلطات الدينية عدة قوانين أنزلت بموجبها ألوان العذاب بنفس الوحشية التي عوملت بها، أو بأكثر منها، لكلّ من لا يؤمن بالمسيحية، والحكم بالإعدام على جميع من يقبلون الاشتراك في تقديم ضحايا أو عبادة للأوثان، وأصبح محظوراً تقديس الآلهة (لار) بالنار والآلهة (جينيوس) بالنبيذ إله البنات بالعطور، ومن ثم صدر أمر بهدم كافة المعابد الوثنية، كما حظر على اليهود الزواج من المسيحيات،وحظر عليهم أيضاً فتح معابد جديدة، ومنعوا من تهويد أي مسيحي وإلاّ عوقبوا بالإعدام، وعوقب المارقون[6] إذا اجتمعوا في منزل خاص لممارسة شعائرهم، بنزع ملكية المنزل، وبالإعدام، وبإحراق كتبهم، كما منعت الإمبراطورية المسيحية آنذاك كلّ مناقشة في المسائل الدينية، وقررت الحكم بالنفي على كلّ من يناقش، أو يؤكّد خلاف ما تراه السلطات الدينية[7].

---

1 – فاروق الدملوجي، **تاريخ الأديان الالوهية وتاريخ الآلهة**، مرجع سابق، ص:336

2 – أحمد شلبي، **مقارنة الأديان (1) اليهودية**، الطبعة الثانية عشرة، مكتبة النهضة المصرية، 1997، ص:95

3 – التفسير التطبيقي للكتاب المقدس، أخذ النص الكتابي من الكتاب المقدس .. كتاب الحياة الذي ترجم عن اللغات الأصلية بلغة عربية معاصرة، شركة ماستر ميديا، مصر، ص:2294

4 – أحمد شلبي، **مقارنة الأديان (2) المسيحية**، الطبعة الحادية عشرة، مكتبة النهضة المصرية، 2002، ص:94

5 – **قسطنطين**، والدته إلنا مسيحية ولهذا نشأ محباً وميالاً للمسيحيين وأخيراً تنصر تحت تأثير رجال الدين المسيحي.

6 – المارقون هم الذين لا يرون في المعتقدات ما تراه السلطات الدينية من رأي .

7 – عبد الوهاب عبد العزيز الشيشاني، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية في النظام الإسلامي والنظم المعاصرة**، مرجع سابق، ص:79 و أحمد رشاد طاحون، **حرية العقيدة في الشريعة الإسلامية**، الطبعة الأولى، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر، 1998، ص:64 وهاني سليمان الطعيمات، **حقوق الإنسان**

الفرع الثاني:حرّية الاعتقاد في العصور الوسطى

جاءت الرسالة السماوية المنزلة إلى السيد المسيح عيسى بن مريم عليهما السلام، بالدعوة إلى المساواة بين جميع البشر، وحثت على الكرامة الإنسانية، ودعت إلى التسامح، وقد أوصى المسيح عليه السلام تلاميذه بأن يعاملوا الناس بمثل ما يحبون أن يعاملوهم، كما أن الديانة المسيحية وضعت أسساً لتقييد السلطة التي وجدت أساساً لخدمة الإنسان، فقد قال عيسى عليه السلام لتلاميذه[1]: "أنتم تعلمون أن رؤساء الأمم يسودونهم، والعظماء يتسلطون عليهم . فلا يكون هكذا فيكم. بل من أراد أن يكون فيكم عظيماً فليكن لكم خادماً، ومن أراد أن يكون فيكم أولاً، فليكن لكم عبداً، كما أن ابن الإنسان لم يأتِ ليُخدم بل ليَخدم، وليبذل نفسه عن كثيرين"[2].

وفي الفكر السياسي تميّزت الديانة المسيحية بأنّها حرّرت الإنسان من سيطرة الدولة في مجال الروحانيات، وبهذا أرست مبدأ حرّية العقيدة؛ إلاّ أنّه وفي العصور الوسطى لم تعرف أوروبا المسيحية الحرّية الدينية، وذلك بسبب الصراع بين الإمبراطور والكنيسة، حيث أنكرت الكنيسة نظرية الحق الإلهي في الحكم الإمبراطوري، وتمسك بها الإمبراطور معتبراً أن سلطته مطلقة وأنّه يستمدها من الله [3] . وبعد أن ظفرت الكنيسة بسلطة مدنية في عهد الإمبراطور (قسطنطين) ورجحت كفتها انقضت على أعدائها، تفتك وتفني وأخذت على عاتقها استئصال الملحدين من بقايا الرومان الوثنيين، ومارست الكنيسة اضطهادا شديداً على أصحاب الديانات الأخرى كاليهود، ولم يكن اضطهاد الكنيسة موجهاً إلى الديانات غير المسيحية فحسب، بل اتجه كذلك إلى المسيحيين الذين خالفوا المذهب الكاثوليكي، كما حصل للألبيين عام 1208 في جنوب فرنسا، حيث اتهمهم بابا روما بالهرطقة وأعلن الحرب عليهم، وقتل منهم عشرين ألفاً دون أن يستثني النساء والأطفال والشيوخ والقساوسة، لمجرد أنّهم لا يتبعون الملة الكاثوليكية، ونشأت في ذلك الوقت محاكم التفتيش التي أثارت الهلع والرعب في العالم المسيحي بأسره، حيث كانت هذه المحاكم تفتش عن ضمائر الناس ومحاكمتهم ليس فقط على ما يظهرونه من فكر، بل على ما تكنه صدورهم . ويعتبر تاريخ محاكم التفتيش تاريخ الاضطهاد الديني في أقسى صوره، وقتل لحرّية العقيدة بأبشع أدائه، فقد حلَّ قانون محاكم التفتيش (أنَّ المتهم مدان حتى تثبت براءته) محل القاعدة التقليدية في القانون الشرعي (أنَّ المتهم بريء حتى تثبت إدانته)، وكان يقدم للمحاكمة كلّ من اتهم في عقيدته الكاثوليكية، وكلّ من كان على دين أو معتقد غير ما يعتقده جماعة الكاثوليك، أمثال اليهود، والبروتسنات، والمسلمين الذين كانوا في أوروبا [4]، حيث أصدر

وحرّياته الأساسية، مرجع سابق، ص:44، 45وفاروق الدملوجي، تاريخ الأديان الالوهية وتاريخ الآلهة، مرجع سابق، ص:336، 337 وعبدالهادي عباس، حقوق الإنسان، الجزء الأول، مرجع سابق، ص:110، 115

1 – محمد سعيد بن سهو أبو زعرور، **حقوق الإنسان في ميزان الإسلام**، دار الوضاح، عمان، الأردن، 2004 .ص:42

2 – الكتاب المقدس، إنجيل متى، إصحاح (20)، الآية:25، 28

3 – وهبه الزحيلي، **حق الحرية في العالم**، الطبعة الأولى، دار الفكر المعاصر، دمشق، 2000، ص:49

4 – عبد الوهاب عبد العزيز الشيشاني، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية في النظام الإسلامي والنظم المعاصرة**، مرجع سابق، ص:80، 81 وأحمد شلبي، **مقارنة الأديان (2المسيحية**، مرجع سابق، ص:96، 97 وأحمد رشاد طاحون، **حرية العقيدة في الشريعة الإسلامية**، مرجع سابق، ص:70، 71)ونبيل لوقا بباوي، **الإرهاب صناعة غير إسلامية**، دار البباوي للنشر، مصر،2002، ص:95

(قسطنطين) قانوناً يقضي بإحراق كلّ يهودي يدعو نصرانياً إلى دينه وبإحراق كلّ نصراني يتهود، وكلّ يهودي يمارس عبادته جهاراً، بالإضافة إلى صدور قوانين تقضي بإعدام الوثنيين . وبالنسبة للمسلمين فقد نظر الأوروبيون في العصور الوسطى إلى الإسلام بأنّه عقيدة غريبة ومعادية ويجب التصارع معه، وبأنّه عقيدة ابتدعها محمد صلّى الله عليه وسلّم، وهي تتسم بالكذب والتشويه المتعمد للحقائق[1]، ولاقى المسلمون ألواناً رهيبة من العذاب، فقتل من قتل. ومن الأمثلة على الاضطهاد الذي مارسته محاكم التفتيش والقوانين التي صدرت بدعمها، المرسوم الذي أصدره ملك وملكة أسبانيا بمنع وجود المسلمين في مملكة غرناطة التي اختار الله الملكين لتطهيرها من الكفرة، والمرسوم الذي يحكم على كلّ مسلم حر يبلغ الرابعة عشرة من عمره، إذا كان ذكراً، والثانية عشرة من عمرها إذا كانت أنثى، بالخروج من غرناطة، ولتمييز الأرقاء من الأحرار تقيد أرجلهم بقيود من الحديد، أمّا بالنسبة لليهود فقد طلبت منهم إما التحول إلى المسيحية أو نفيهم مطرودين[2]. ولم يكن الملوك والأباطرة المسيحيون في ذلك الاضطهاد إلاّ منفذين لأوامر الكنيسة المسيحية ورجالها، ومن أبرزهم في هذا المجال (القديس أوغسطين) الذي أصبح اسمه عنواناً للكبت والقمع، ولطخَّ في أعين الناس صورة هذا الدين الذي عرف بدين الحب والرحمة والسلام، وبقيت كلمات المسيح عليه السلام الذي يقول فيها: "أحبّوا أعداءكم، باركوا لاعنيكم، أحسنوا إلى مبغضيكم، وصلّوا لأجل الذين يسيئون إليكم ويطردونكم"[3] مجرد كلمات مسطورة دون أن يكون لها أي أثر أو نتيجة، ولم يترك قانون وشرعة محاكم التفتيش شيئاً، فقد عوقب الأطفال من أجل ذنوب والديهم، واتهمت المحاكم الأموات بالهرطقة [4]، وأخرجتهم من قبورهم، وأحرقت عظامهم، وحكمت بعد ذلك بمصادرة جميع أملاك الورثة، وكان القاضي في محاكم التفتيش هو الخصم[5]، فهو نفس الرجل الذي يمارس الاضطهاد، وبنفس الوقت هو الرجل الذي يقرر الإدانة .

أمّا قرارات الإدانة التي تصدر عن المحكمة، فكان الحج ألطفها، بشرط أن يقوم بذلك مشياً على الأقدام، ويرتدي صلباناً كبيرة زعفرانية اللون من الأمام والخلف ليخضع المعاقب إلى السخرية الشعبية، وكانت أكثر القرارات هي السجن المؤبد، وأقصى العقوبات هي الإحراق بالربط إلى عامود، وأبعدت الكنيسة نفسها عن القتل بتحويل المدانين إلى السلطات المدنية، من أجل الإحراق الفعلي، وقد جرى منح قضاة محاكم التفتيش السلطة بانتزاع الاعترافات عن طريق التعذيب، ومن وسائل التعذيب التي كانت متبعة تقطيع الأوصال، والتعليق، ودهن الضحايا

---

1 – اليكسي جورافسكي، ترجمة خلف محمد الجراد، **الإسلام والمسيحية**، عالم المعرفة، الكويت، 1996، ص:75

2 – عبد الهادي عباس، **حقوق الإنسان** الجزء الأول، دار الفاضل، دمشق، 1995 ص:125، 126 وهيلين إيليربي، ترجمة أ. سهيل زكار، **الجانب المظلم في التاريخ المسيحي**، دار قتبة للنشر، لبنان، 2005، ص:101

3، إنجيل متى، الآية:44

4 – جاءت كلمة هرطقة من الكلمة الإغريقية التي معناها (يختار) وفي القرون المبكرة كان هناك الشيء الكثير للاختيار من داخل المسيحية، وكانت هناك هراطقة كثيرة ومنها، قبط مصر، واليعاقبة في سوريا، والكنيسة الأرثوذكسية الآرمنية وغيرهم، أنظر في هيلين إيليربي، ترجمة أ. سهيل زكار، **الجانب المظلم في التاريخ المسيحي**، مرجع سابق، ص:45 .

5 – أحمد رشاد طاحون، **حرية العقيدة في الشريعة الإسلامية**، مرجع سابق، ص:70

بالدهن وشحم الخنزير، وشيهم أحياء، والإلقاء بهم في حفر الأفاعي، والخازوق، وفيما يتعلّق بالبعثات التبشيرية كان المبشرون يملكون الحق في قتل السكان المحليين الذين يرفضون التحول إلى المسيحية [1] .

إنّ أوروبا المسيحية في العصور الوسطى لم تعرف حرّية العقيدة، بحيث تعرّض الوثنيون واليهود والمسلمون، بل والمسيحيون الذين خالفوا المذهب الكاثوليكي إلى مختلف أنواع العذاب، والقتل والتشريد، إلاّ أنّه وفي نهاية هذا العصر قام مفكرو أوروبا وفلاسفتها بمراجعة دوافع الاضطهاد الديني، وعملوا على فتح الطريق لتقرير حرّية الأديان.

المبحث الثاني: الحرّية الدينية في القانون الدولي والشريعة الإسلامية

إنّ لمفهوم حرّية العقيدة في الشرع دلالة خاصة، فحرّية الاعتقاد في الإسلام تختلف عما عليه في الغرب، لأن العقيدة تشكل الأساس المتين الذي يقوم عليه المجتمع الإسلامي، فهي الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وبالقدر، أي التصديق اليقيني بما جاء من أخبار الغيب، واقتران ذلك في التكاليف العملية التي جاء بها الإسلام في العبادات والمعاملات، ولذلك تكون حرّية العقيدة بحق المسلم، هي حرّية الرأي والتعبير والمذهب، بشرط إلاّ يخرج عن أصل الدين [2]، أمّا بحق غير المسلم فهي مطلقة فله أن يختار من العقائد ما يشاء ما دام الأمر لم يدخل في حيز الفتنة، فقد جعل الإسلام الأساس في الاعتقاد هو أن يختار الإنسان الدين الذي يرتضيه من غير إكراه ولا حمل، وأن يجعل أساس اختياره التفكير السليم [3] . ويعني هذا حق غير المسلم في الدخول أو عدم الدخول في الإسلام، وكذلك حق الإنسان مسلماً كان أو غير مسلم في ممارسة شعائر عبادته، ما لم يكن في ذلك اعتداء على حرّية الآخرين، فالمطلوب من الفرد أن يتمتع بحريته وفق ما تقتضيه مصلحة المجتمع العليا، فالكلّ مكلّف بأن يرعى مصالح المجتمع وكأنّه حارس لها وموكل بها .

أمّا فيما يتعلّق بمفهوم حرّية العقيدة حسب المفهوم الغربي، فإن النظم السياسية عند الغرب آمنت بمبدأ العلمانية في تعريفها لحرّية العقيدة، وذلك بسبب المعاناة التي تكبدها الأوروبيون إزاء تدخل الكنيسة سابقاً في كلّ صغيرة وكبيرة، وقد ورد تعريف حرّية العقيدة في المفهوم الغربي مرادفاً للحرّية الدينية، وهي تعني حرّية الإنسان في اختيار عقيدته الدينية، فله أن يعتقد ما يشاء، وله أن لا يعتقد بأي شيء، أي حقه في اعتناق ديانة معينة وممارسة الشعائر والطقوس المتعلّقة بهذه الديانة، وحقه في أن يختار أن لا يكون مؤمناً بأي دين([4])، وهي أيضاً حق كلّ إنسان في عدم التعرّض للضغط والقمع، أو لأي تدخل في شؤونه المتعلّقة باعتناق دين معين، فالحرّية الدينية تتطلب

---

1 – هيلين ايليربي، ترجمة ا. سهيل زكار، **الجانب المظلم في التاريخ المسيحي**، مرجع سابق، ص:97، 103 و عبدالهادي عباس، **حقوق الإنسان**، الجزء الأول، مرجع سابق، ص:124 و أحمد شلبي، **مقارنة الأديان (2) المسيحية**، مرجع سابق، .ص:96، 97 و أحمد رشاد طاحون، **حرية العقيدة في الشريعة الإسلامية**، مرجع سابق، ص:71 و عبد الوهاب عبد العزيز الشيشاني، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية في النظام الإسلامي والنظم المعاصرة، مرجع سابق، ص:81**

2 – عمر سليمان عبد الله الأشقر، **العقيدة في الله**، مرجع سابق، ص:48

3 – أحمد رشاد طاحون، **حرية العقيدة في الشريعة الإسلامية**، مرجع سابق، ص:93

4- Freedom of Religion, From Wikipedia, the Free encyclopedia, http://en.wikipedia.org/wiki/freedom_of_religion

الحماية القانونية ولا تكون مصونة في المفهوم الغربي، سواء إيجاباً أي بالإيمان وممارسة الشعائر، أو سلباً بالإلحاد والإعلان عنه، إلاّ بحياد الدولة، ولعل أساس هذا التقسيم ما جاء عن السيد المسيح عليه السلام: "أعطوا إذاً ما لقيصر لقيصر وماالله لله"[1]، وعليه فإنّ الأمم الغربية اعتمدت الحرّية الدينية بمكوناتها الثلاث حرّية الضمير – وحرّية العبادة – وعلمانية الدولة، بمفهومها الواسع وذلك بالنظر إلى الأديان ومراسمها على أنّها ظاهرة اجتماعية، خارجة عن نطاق الدولة، وعلى الدولة أن تدعها قائمة وحرة، إلاّ إذا تعدّت حدود القانون [1]

وسيتم إبراز ذلك من خلال مطلبين، الأوّل يتناول الحرّية الدينية ضمن إطار منظومة حقوق الإنسان، والثاني يتضمّن المبادئ الشرعية التي تحكم حرّية الاعتقاد .

المطلب الأوّل: الحرّية الدينية ضمن إطار منظومة حقوق الإنسان

إنّ الحرّية الدينية بأشكالها المختلفة من حرّية الضمير، وحرّية ممارسة الشعائر الدينية وعلمانية الدولة، أصبحت في الوقت الحاضر حرّية مقدسة، ولا تجرؤ أي دولة من الدول وحتى التي لا تصونها على إنكارها، حيث تمّ النص عليها في معظم المواثيق الدولية والدساتير العربية والغربية، وسيتم الحديث عن الحرّية الدينية ضمن إطار منظومة حقوق الإنسان من خلال ثلاثة فروع الأوّل يتناول الحرّية الدينية في المواثيق الدولية، والثاني يتحدث عن آليات الحماية الدولية، والثالث يتضمّن العلاقة التي تربط حرّية العقيدة بغيرها من الحرّيات .

الفرع الأول: الحرّية الدينية في المواثيق الدولية

لقد تركزت الجهود العالمية بعد الحرب العالمية الأولى والحرب العالمية الثانية على موضوع حقوق الإنسان، وأصبحت تلك الحقوق موضع اهتمام المجتمع الدولي، باعتبار الإنسان عضواً في المجتمع البشري، بصرف النظر عن الجنس أو الدين أو اللغة أو الوضع الاجتماعي، وأصبح الاعتقاد السائد لدى الأسرة الدولية، أن الاعتداءات النازية على الكائن البشري وعلى النظام السياسي الدولي يجب أن لا تتكرر [1] .

وكردّ فعل على النتائج المدمّرة للحرب العالمية الثانية – التي تعدّ مسرحاً لأبشع الجرائم التي ارتكبت ضدّ الجنس البشري، حيث استعمل في تنفيذها مختلف الوسائل الوحشية من قتل بالجملة، إلى التعذيب بكافة أشكاله، إلى

1 – إنجيل متى، إصحاح (22)، و عمر سليمان عبد الله الأشقر، العقيدة في الله، مرجع سابق، ص:48

1 – أحمد رشاد طاحون، **حرية العقيدة في الشريعة الإسلامية**، مرجع سابق، ص:93

1- Freedom of Religion, From Wikipedia, the Free encyclopedia, http://en.wikipedia.org/wiki/freedom_of_religion

2 – ادمون رباط، **الوسيط في القانون الدستوري العامّ**، مرجع سابق، ص:231، 237 و عمر سليمان عبد الله الأشقر، **العقيدة في الله**، مرجع سابق، ص:39 وعبد الوهاب عبد العزيز الشيشاني، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية في النظام الإسلامي والنظم المعاصرة**، مرجع سابق، ص:75 وعبد الرحمن حللي، **حرية الاعتقاد في القران الكريم**، مرجع سابق، ص (22 وإسماعيل إبراهيم البدوي، **دعائم الحكم في الشريعة الإسلامية والنظم الدستورية المعاصرة**، مرجع سابق، ص:134، 135 وجون اس . جيبسون، ترجمة سمير عزت نصار ومراجعة فاروق منصور، **معجم قانون حقوق الإنسان العالمي**، دار النشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999، ص:77

3 – دافيد ب فورسايث، ترجمة محمد مصطفى غنيم، **حقوق الإنسان والسياسة الدولية**، الطبعة الأولى، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، مصر،1993، ص:28

الحرمان من العناية الطبية، إلى فرض أشغال فوق الطاقة البشرية - صدر ميثاق الأمم المتحدة في السادس والعشرين من شهر حزيران عام ألف وتسعمائة وخمسةٍ وأربعين وجاء في ديباجته: "نحن شعوب العالم وقد آلينا على أنفسنا أن ننقذ الأجيال المقبلة من ويلات الحرب التي خلال جيل واحد قد جلبت على الإنسانية مرتين أحزاناً يعجز عنها الوصف، وأن نؤكد من جديد إيماننا بالحقوق الأساسية للإنسان وبكرامة الفرد وقدره، وبما للرجال والنساء والأمم كبيرها وصغيرها من حقوق متساوية، وأن نبين الأحوال التي يمكن في ظلها تحقيق العدالة واحترام الالتزامات الناشئة عن المعاهدات وغيرها من مصادر القانون الدولي .... ". وبينت المادة الأولى أهداف الميثاق المتمثلة في تحقيق التعاون الدولي على حل المشاكل الدولية ذات الصبغة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإنسانية، وعلى تعزيز احترام حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية للجميع بلا تمييز بسبب الجنس أو اللغة أو الدين، ويتضمّن الميثاق في المادة الثالثة عشرة منه إشارات صريحة لاحترام حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية، وفي المادة السادسة والخمسين المعطوفة على المادة الخامسة والخمسين منه، تتعهد كافة الأعضاء بالقيام منفردين أو مجتمعين بما يجب عليهم من عمل لتحقيق المقاصد المنصوص عليها في المادّة الخامسة والخمسين، ومن بينها الاحترام العالمي لحقوق الإنسان والحرّيات الأساسية للجميع بدون تمييز بسبب الجنس أو اللغة أو الديانة، ونصت المادّة الثامنة والستون منه على إنشاء لجنة لتعزيز حقوق الإنسان . وعليه في عام 1946 تشكلت لجنة دولية لحقوق الإنسان [1] بقرار من مجلس الأمم المتحدة الاقتصادي والاجتماعي[2] عهد إليها إعداد وصياغة مبادئ أساسية، تشكل قاعدة الشرعة الدولية لحقوق الإنسان [3]، وقد أدت أعمال هذه اللجنة إلى صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي أقرته الجمعية العامّة[4] في 10كانون أول1948 دون معارضة[5]، وبالرغم من أن الإعلان العالمي أتخذ طابع توصية، ولم يقدم أي وسائل للتنفيذ، إلاّ أنّه لعب دوراً أساسياً في التطوّر اللاحق لاتفاقيات حقوق الإنسان، وأصبح الأساس الذي بني عليه النظام الدولي لحماية ونشر هذه الحقوق، وتحولت نصوص الإعلان بعد ذلك إلى اتفاقيات دولية أقرتها الجمعية العامّة عام 1966، كالعهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية، وأهم ما يميز هذين العهدين، أنّهما يمثلان معاهدتين دوليتين ملزمتين قانوناً، حيث تتعهد الدول المصدقة عليهما بمراعاة الحقوق المعترف بها في هذين العهدين، وتصبح ملتزمة أمام المجتمع الدولي بتعزيز هذه الحقوق واحترامها، ومنذ أن تبنت الجمعية العامّة هذه الوثائق، جرى إعداد وتنفيذ عدد من الاتفاقيات الدولية، بعضها أعدتها الأمم المتحدة،

---

1 – لجنة حقوق الإنسان وهي التي أشارت إليها المادة (68) من ميثاق الأمم المتحدة كجهاز من المجلس الاقتصادي والاجتماعي حيث قالت: ((ينشئ المجلس الاقتصادي والاجتماعي لجاناً للشؤون الاقتصادية والاجتماعية ولتعزيز حقوق الإنسان،كما ينشئ غير ذلك من اللجان التي يحتاج إليها لتأدية وظائفه)).

2 – المجلس الاقتصادي والاجتماعي يجوز له طبقاً للمادة (62) من الميثاق أن يضع التوصيات الخاصة بتوطيد احترام حقوق الإنسان والحرّيات الأساسية للجميع ومراعاة التقيد بها .

3 – الشرعة الدولية لحقوق الإنسان هي مجموعة المواثيق الدولية التي تعتبر المرجعية الأساسية لحقوق الإنسان المعترف بها دولياً .

4 – الجمعية العامّة هي الجهاز الواسع الممثل لكل الدول الأعضاء في منظمة الأمم المتحدة .

5 – عبد الكريم علوان، **الوسيط في القانون الدولي العامّ حقوق الإنسان**، دار الثقافة، عمان، الأردن، ص:24

وبعضها ذو صفة إقليمية، كالاتفاق الأوروبي لحماية حقوق الإنسان والحرّيات الأساسية(□) وغيرها، وقد تناولت معظم الإعلانات والاتفاقيات الدولية والاتفاقيات الإقليمية الحق في حرّية الدين، وستتم الإشارة إليها جميعاً على اعتبار أنّها أمثلة لحماية الحرّية الدينية .

ميثاق الأمم المتحدة:

حيث يظهر المنع ضد التمييز بسبب الدين في المادّة الأولى، والمادّة الثالثة عشرة، والمادّة الخامسة والخمسين، والمادّة السادسة والسبعين من الميثاق، وذلك في احترام حقوق الإنسان وحرّياته، بلا تمييز بسبب الجنس أو اللغة أو الدين، ومراعاة تلك الحقوق فعلاً (□).

الإعلان العالمي لحقوق الإنسان:

جاء في المادّة الثانية منه، أنّ لكلّ إنسان الحقّ في التمتّع بجميع الحقوق والحرّيات الواردة في الإعلان، دون تمييز بسبب الدين، أو الرأي السياسي وغير السياسي، وأشارت المادّة الثامنة عشرة إلى حق كلّ شخص في حرّية التفكير والضمير والدين، وينطوي هذا الحق على حرّية تغيير الدين وحرّية إظهار الدين أو المعتقد، وممارسة الشعائر سراً أو مع جماعة، وحرّية الإعراب عن الدين أو العقيدة بالتعليم، وأشارت المادّة السادسة والعشرون منه، إلى أن الغاية من التعليم هو احترام حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية، وتعزيز التسامح بين جميع الفئات العنصرية أو الدينية (□) .

اتفاقية منع جريمة الإبادة الجماعية والمعاقبة عليها:

جاء في المادّة الثانية من اتفاقية منع جريمة الإبادة الجماعية، أن الإبادة الجماعية تعني التدمير الكلّي أو الجزئي لجماعة قومية أو عنصرية أو دينية، أو إخضاع الجماعة عمداً لظروف معيشية يراد بها تدميرها المادي كلّياً أو جزئياً أو بإلحاق أذى جسدي أو روحي خطير بأعضاء الجماعة (□) .

الاتفاقية الخاصّة بوضع اللاجئين:

أشارت المادّة الرابعة من الاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين، إلى التزام الدول الأطراف، بأن توفر للاجئين داخل أراضيها،حرّية ممارسة شعائرهم الدينية، وحرّية توفير التربية الدينية لأولادهم (□) .

---

1 – عبد الهادي عباس، **حقوق الإنسان**، الجزء الثاني، دار الفاضل، دمشق، 1995، ص:31 و عبد الكريم علوان، **الوسيط في القانون الدولي العامّ حقوق الإنسان**، مرجع سابق، ص:29

2 – ميثاق الأمم المتحدة 1945/6/26 – في سان فرانسيسكو في ختام مؤتمر الأمم المتحدة الخاص بنظام الهيئة الدولية وأصبح نافذاً في 1945/10/24 .

3 – الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أعتمد بموجب قرار الجمعية العامّة للأمم المتحدة 217 ألف (د، 3) في 10 كانون أوّل 1948 .

4 – اتفاقية منع جريمة الإبادة الجماعية والمعاقبة عليها – اعتمدت وعرضت للتوقيع والتصديق أو للانضمام بقرار الجمعية العامّة للأمم المتحدة رقم (260) ألف (د، 3) تاريخ 9 كانون أوّل 1948 وبدأ النفاذ بتاريخ 12 كانون الأوّل 1951 .

5 – الاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين، اعتمدها مؤتمر المفوضين بشأن اللاجئين وعديمي الجنسية، الذي دعته الأمم المتحدة إلى الانعقاد بمقتضى قرار الجمعية العامّة 429 (د، 5) المؤرخ في 14 كانون أوّل 1950 وبدأ النفاذ في 22 نيسان 1954 .

الاتفاقية المتعلّقة بوضع الأشخاص عديمي الجنسية:

حيث قضت المادتان الثالثة والرابعة من الاتفاقية، بأن على الدول المتعاقدة تطبيق أحكام الاتفاقية، على عديمي الجنسية دون تمييز بسبب الدين، وتمنح الدول المتعاقدة عديمي الجنسية الموجودين داخل أراضيها حرّية ممارسة شعائرهم الدينية، وحرّية توفير التربية الدينية لأولادهم[1] .

القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء:

جاء في المبادئ الأساسية للقواعد العامّة، أنّه لا يجوز التمييز في معاملة السجناء بسبب المعتقد الديني، ويجب احترام المعتقدات الدينية التي ينتسب إليها السجين ويسمح لكلّ سجين بقدر ما يكون ذلك في الإمكان، بأداء فروض حياته الدينية وبحيازة كتب الشعائر والتربية الدينية التي تأخذ بها طائفته[2] .

الاتفاقية المتعلّقة بمنع التمييز في مجال التعليم:

أشارت المادّة الأولى، والثانية، والخامسة من الاتفاقية، إلى أن إنشاء مؤسّسات تعليمية منفصلة لأسباب دينية، تقدم تعليماً يتفق ورغبات آباء التلاميذ أو أولياء أمورهم الشرعيين، لا يعد تمييزاً، إذا كان الاشتراك في تلك النظم أو المؤسّسات اختيارياً، وكان التعليم الذي تقدمه يتفق والمستويات التي تقررها أو تقرها السلطات المتخصصة، وبهدف نشر التسامح بين جميع الأمم والجماعات العنصرية أو الدينية [3] .

الاتفاقية الدولية للقضاء على أشكال التمييز العنصري:

وتتعهّد الدول الأطراف بموجب المادّة الخامسة في الاتفاقية بحق كلّ إنسان في حرّية الفكر والعقيدة والدين، دون تمييز بسبب العرق أو اللون أو الأصل القومي وفي المساواة أمام القانون، إضافة إلى تمتعه بالحقوق السياسية والمدنية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية[4] .

العهد الدولي الخاصّ بالحقوق المدنية والسياسية:

تعدّ المادّة الثامنة عشرة من العهد، وثيقة الصلة بمعنى حرّية الاعتقاد وممارسة الشعائر الدينية حيث تضمّنت حق كلّ إنسان في حرّية الفكر والوجدان والدين، ويشمل ذلك حريته في أن يدين بدين ما، أو معتقد يختاره، وحريته

---

1 – اتفاقية بشأن وضع الأشخاص عديمي الجنسية، اعتمدها مؤتمر مفوضين دعا إلى عقده المجلس الاقتصادي والاجتماعي بقراره (526) ألف (د، 27) بتاريخ 26 نيسان 1954 وبدأ النفاذ في 6 حزيران 1960 .

2– القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء، أوصى باعتمادها مؤتمر الأمم المتحدة لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين المعقود في جنيف عام 1955 واقرها المجلس الاقتصادي والاجتماعي بقراريه (663) جيم (د، 24) تاريخ 31 تموز 1957، وقراره (2076) (د، 62) تاريخ 13أيار 1977.

3 – الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم اعتمدها المؤتمر العامّ لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة في 14 كانون أوّل 1960 وبدأ النفاذ في 22 أيار 1962 .

4 – الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري، اعتمدتها الجمعية العامّة وعرضتها للتوقيع والتصديق بقرارها 2106 ألف (د، 20) تاريخ 21 كانون أوّل 1965 وبدأ نفاذها 4 كانون ثاني 1969 .

في إظهار دينه أو معتقده بالتعبد والممارسة والتعليم بمفرده أو مع جماعة، وعدم جواز إخضاع حرّية الإنسان في إظهار دينه إلاّ للقيود التي يفرضها القانون، والتي تكون ضرورية لحماية السلامة العامّة، أو النظام العامّ، أو الصحة العامّة، أو الآداب العامّة، أو حقوق الآخرين وحرّياتهم الأساسية، وتتعهد الدول الأطراف باحترام حرّية الآباء أو الأوصياء في تأمين تربية أولادهم دينياً وأخلاقياً وفقاً لقناعاتهم الخاصة [□].

العهد الدولي الخاصّ بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية:

ووفقاً للمادة الثالثة عشرة من هذا العهد، يجب على الدول الأطراف احترام حرّية الآباء والأوصياء عند وجودهم في اختيار مدارس أولادهم، وتأمين تربية الأولاد دينياً وخلقياً، شرط أن تتقيد المدارس المختارة بالمعايير التي تفرضها أو تقرها الدولة، وأن يكون الهدف من التعليم توثيق أواصر التفاهم بين جميع الفئات الأثنية أو الدينية، ودعم الأنشطة التي تقوم بها الأمم المتحدة من أجل صيانة السلم [□] .

إعلان الأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال التعصب أو التمييز القائمين على أساس الدين أو المعتقد العامّ:

إنّ هذا الإعلان يفتقر إلى الطبيعة الإلزامية من الناحية القانونية، ولا يتضمّن آلية للإشراف على تنفيذه، إلاّ أنّه ما زال يعتبر تقنيناً معاصراً لمبدأ حرّية الديانة والمعتقد، واتفاقاً ودياً بين الدول، ويشتمل الإعلان على ثماني مواد، تقرر الحقوق الواردة في المادّة الثامنة عشرة من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، وتؤكد على عدم جواز تعريض أي شخص للتمييز على أساس الدين أو المعتقد من قبل الدولة أو من قبل المؤسّسات الحكومية أو غير الحكومية، أو من قبل مجموعات الأشخاص أو من قبل الأشخاص أنفسهم، وتوضح الترابط بين الإعلان والمعاهدات الدولية الأخرى، إذ تشير إلى أنّ التمييز على أساس الدين أو المعتقد، يمثل إهانة للكرامة الإنسانية وإنكاراً لمبادئ الأمم المتحدة، ويعتبر مخالفاً للحقوق الواردة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والعهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ويشير الإعلان إلى أن على الدول سن تشريعات لمنع التمييز القائم على أساس الدين، وأن تكفل التشريعات المحلية الحقوق والحرّيات المنصوص عليها في الإعلان .

ويشمل الإعلان حرّية عقد الاجتماعات المتصلة بدين أو معتقد ما، وحرّية صنع واقتناء واستعمال القدر الكافي من المواد والأشياء الضرورية المتصلة بطقوس أو عادات دين أو معتقد، وحرّية كتابة وإصدار وتوزيع منشورات تتعلّق بالدين أو المعتقد، وحرّية تعليم الدين أو المعتقد في أماكن مناسبة لهذه الأغراض، وحرّية إقامة وإدامة الاتّصالات بالأفراد والجماعات بشأن أمور الدين أو المعتقد على المستويين القومي والدولي، وحرّية تلقي مساهمات طوعية مالية أو غير مالية من الأفراد والمؤسّسات، وحرّية تعيين أو انتخاب أو تخليف الزعماء المناسبين

---

1 – العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية اعتمد وعرض للتوقيع والتصديق والانضمام بقرار الجمعية العامّة 2200 ألف تاريخ 16 كانون الأوّل 1966 وبدأ النفاذ في 23آذار 1976.

2 – العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، اعتمد وعرض للتوقيع والتصديق والانضمام بقرار الجمعية العامّ 2200 ألف (د، 21) تاريخ 16 كانون الأوّل 1966، وبدأ النفاذ في 3 كانون ثاني 1976.

الذين تقضي الحاجة إليهم لتلبية متطلبات ومعايير أي دين، ومراعاة أيام الراحة والاحتفال بالأعياد وإقامة الشعائر وفقاً لتعاليم دين الشخص أو معتقده.

وفيما يتعلّق بالطفل يجب ألا تكون ممارسات الدين أو المعتقدات التي ينشأ عليها الطفل ضارة بصحته الجسدية أو العقلية، أو بنموه الكامل، ويجب أن يُحمى الطفل من أي شكل من أشكال التمييز على أساس الدين أو المعتقد، ويجب أن ينشأ على روح التفاهم والتسامح، والصداقة بين الشعوب، والسلم والأخوة العالمية، واحترام حرّية الآخرين في الدين أو المعتقد، وعلى الوعي الكامل بوجوب تكريس طاقته ومواهبه لخدمة أخيه الإنسان، ويتمتع كلّ طفل بالحق في تعلم أمور الدين أو المعتقد وفقا لرغبات والديه أو الأوصياء الشرعيين عليه، تبعاً لحالته، ولا يجبر على تلقى تعليم في الدين أو المعتقد يخالف رغبات والديه أو الأوصياء الشرعيين عليه، على أن يكون لمصلحة الطفل الاعتبار الأول[1].

-إعلان بشأن حقوق الأشخاص المنتمين إلى أقليات قومية أو أثنية وإلى أقليات دينية ولغوية:

وجاء فيه أن على الدول حماية الأقليات القومية أو الأثنية أو الدينية وتهيئة الظروف لتعزيز هويتها، وأن للأشخاص المنتمين لتلك الأقليات الحق في التمتع بثقافاتهم الخاصة، وإعلان ممارسة دينهم الخاص سراً وعلانية، على أن تكون ممارسة هذه الحقوق حسب القانون الوطني وغير مخالفة للمعايير الدولية[2].

-اتفاقية حقوق الطفل:

حيث تقرّر المادّة الرابعة عشرة من الاتفاقية حق الطفل في حرّية الفكر والوجدان والدين، وحق الوالدين في توجيه الطفل في ممارسة حقه بطريقة تنسجم مع قدراته، وعدم جواز إخضاع الإجهار بالدين أو المعتقد، إلاّ للقيود التي ينصّ عليها القانون لحماية السلامة العامّة، أو الحقوق والحرّيات الأساسية للآخرين[3].

-الاتفاقية الأوروبية لحماية حقوق الإنسان والحرّيات الأساسية:

حيث تقرّر المادّة التاسعة من الاتفاقية الأوروبية، أن لكلّ إنسان الحق في حرّية الفكر والضمير والعقيدة، ويشمل هذا الحق حرّية تغيير الدين أو العقيدة وحرّية إعلان الدين بإقامة الشعائر والتعليم بصفة علنية أو في نطاق خاص، وعدم جواز إخضاع حرّية الإنسان في إعلان دينه أو عقيدته إلاّ للقيود المحددة في القانون والتي تكون ضرورية في مجتمع ديمقراطي لصالح أمن الجمهور وحماية النظام العامّ، أو لحماية حقوق الآخرين وحرّياتهم[4].

---

1 – إعلان بشأن القضاء على جميع أشكال التعصب والتمييز القائمين على أساس الدين أو المعتقد، نشرته الجمعية العامّة للأمم المتحدة على الملأ يوم 25 تشرين ثاني 1981، بقرارها رقم 3655، أنظر الموقع www.arabhumanrightsorg/cbased/ga/intolerance81a.html

2 – إعلان بشأن حقوق الأشخاص المنتمين إلى أقليات قومية أو أثنية وإلى أقليات دينية أو لغوية، أعتمد ونشر على الملأ بموجب قرار الجمعية العامّة للأمم المتحدة 135/47 تاريخ 18 كانون أوّل 1992 .

3 – اتفاقية حقوق الطفل – اعتمدتها اللجنة العامّة للأمم المتحدة في قرارها 25/44 تاريخ 20 تشرين ثاني 1989 .

4 – الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، اتفاقية حماية حقوق الإنسان في نطاق مجلس أوروبا روما 4نوفمبر 1950 .

-الميثاق العربي لحقوق الإنسان 2004:

حيث قرّرت المادّة الثلاثون منه، أنّ لكلّ شخص الحق في حرّية الفكر والعقيدة والدين، ولا يجوز فرض أيّ قيود عليها إلاّ بما ينص عليه التشريع النافذ، ولا يجوز إخضاع حرّية الإنسان في إظهار دينه أو معتقده أو ممارسة شعائره الدينية بمفرده أو مع غيره، إلاّ للقيود التي ينص عليها القانون في مجتمع متسامح، يحترم الحرّيات وحقوق الإنسان، وبهدف حماية النظام العامّ، وحماية حقوق الآخرين وحرّياتهم الأساسية، وأن للآباء أو الأوصياء حرّية تأمين تربية أولادهم دينياً [1] .

-الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب:

حيث كفلت المادّة الثامنة منه،حرّية العقيدة وممارسة الشعائر الدينية، وعدم جواز تعريض أحد لإجراءات تقيد ممارسة هذه الحرّية بشرط مراعاة القانون والنظام العامّ [2] .

إعلان القاهرة حول حقوق الإنسان في الإسلام:

جاء في المادّة العاشرة منه، بأنّ الإسلام هو دين الفطرة، ولا يجوز ممارسة أي لون من الإكراه على الإنسان، أو استغلال فَقَرِهِ أو جهله على تغيير دينه إلى دين آخر أو إلى الإلحاد، وأشارت المادّة الثامنة عشرة منه إلى أنّ لكلّ إنسان الحق في أن يعيش آمناً على نفسه ودينه [3] .

الإعلان الأمريكي لحقوق واجبات الإنسان:

حيث جاء في المادّة الثالثة منه، أنّ لكلّ شخص الحقّ في اعتناق ديانة ما بحرّية، وإظهارها وممارستها علناً وفي السر [4] .

الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان:

حيث تنصّ المادّة الثانية عشرة منه، على أن لكلّ إنسان الحق في حرّية الضمير والدين، وهذا الحق يشمل حرّية المرء في المحافظة على دينه أو معتقداته أو تغييرهما، وكذلك حرّية المرء في المجاهرة بدينه أو معتقداته، ونشرهما سواء بمفرده أو مع الآخرين سراً وعلانية، ولا يجوز أن يتعرّض أحد لقيود قد تُعيق حريته في المحافظة على دينه أو معتقداته أو في تغييرهما، ولا تخضع حرّية إظهار الدين والمعتقدات إلاّ للقيود التي يرسمها القانون، والتي تكون ضرورية لحماية السلامة العامّة أو النظام العامّ، أو الصحة العامّة، أو الأخلاق العامّة، أو حقوق الآخرين، أو حرّياتهم،

1 – الميثاق العربي لحقوق الإنسان، اعتمد من قبل القمة العربية السادسة عشرة التي استضافتها تونس 23 أيار2004

2 – الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب تمت إجازته من قبل مجلس الرؤساء الأفارقة بدورته العادية رقم (18) في كينيا يونيو 1981.

3 – إعلان القاهرة حول حقوق الإنسان في الإسلام، تم إجازته من قبل مجلس وزراء خارجية منظمة المؤتمر الإسلامي، القاهرة 5 أغسطس 1990 .

4 – الإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان، منظمة الدول الأمريكية القرار رقم (30) الذي أتخذه المؤتمر الدولي التاسع للدول الأمريكية 1948 .

وللآباء أو الأوصياء، حسبما يكون الحال، الحق في أن يـوفروا لأولادهـم أو القاصـرين الخاضـعين لوصـايتهم تربيـة دينية وأخلاقية، وفقاً لقناعاتهم الخاصة [1] .

ومن خلال الإطلاع على نصوص المواد الواردة في الإعلانات والاتفاقيات الدولية والإقليمية السـالفة الـذكر، نجد أن المقصود بحرّية الدين في إطار منظومة حقوق الإنسان، هو حق كلّ فـرد في اتبـاع ديانـة مـا أو عـدم اتباعهـا أو العدول عنها، وحريته في ممارسة الشعائر الدينية لهذه الديانة، أي الحـق في الإظهـار العلـني للمعتقـد الـديني، وكـذلك الحق في الاجتماع في أماكن مناسبة لإقامة الاحتفالات الدينية والعبادة كالصلاة الجماعية والقـداس وقـرع الأجـراس في الكنائس المسيحية، والحق في تأسيس بيوت العبادة كالمساجد والكنائس والمعابـد والمحافظـة عليهـا، وتنطـوي أيضـاً الحرّية الدينية الحق في تدريس وتلقين التعاليم والمعتقدات الدينية، وإقامـة مؤسّسـات للتعلـيم الـديني، وكـذلك حـق الوالدين والأوصياء القانونيين في تنشئة أطفالهم على الديانة التي يختارونها . فالحرّية الدينية تعـني إذن، حرّيـة الإيمـان وحرّية إظهار هذا الإيمان بما يفرضه من مراسيم وأعمال وحرّية الإلحاد والإعلان عنه بشرط أن لا يمس هذا الإعـلان بشعور الغير[2]، فكلّ المواثيق والمعاهدات الدولية التي عنيت بهذه المسألة أقرت بأنّ التمتع في حرّيـة الفكـر والمعتقـد حق مطلق، أمّا حرّية الفرد في إظهار الدين أو المعتقد فيجوز إخضـاعها للقيـود الـتي يفرضـها القـانون، والـتي تكـون ضرورية لحماية السلامة العامّة أو النظام العامّ أو الآداب العامّة أو حقوق الآخرين وحرّياتهم الأساسية.

الفرع الثاني: آليات الحماية الدولية للحرّية الدينية

بالنظر إلى نظام الأمم المتّحدة لتعزيز وحماية حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية ومنها حرّية المعتقـد والوجـدان نجد أنّه يتكون من الآليات الأساسية الآتية:

أ- آليات منشأة بموجب ميثاق الأمم المتحدة وتتضمّن لجنـة الأمـم المتحـدة لحقـوق الإنسـان واللجنـة الفرعيـة لتعزيز وحماية حقوق الإنسان، وفيما يتعلّق بلجنة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان فقـد أُنشـئت اسـتناداً إلى نـصّ المـادّة الثامنة والستين من الميثاق التي تنص على أنّه: "يُنشـئ المجلـس الاقتصـادي والاجتمـاعي لجانـاً للشـؤون الاقتصـادية والاجتماعية ولتعزيز حقوق الإنسان، كما يُنشئ غير ذلك من اللجان التي قد يحتاج إليها لتأدية وظائفـه، ومـن مهـام تلك اللجنة رسم السياسة ونشر وحمايـة حقـوق الإنسـان وحرّياتـه الأساسـية ومعالجـة كافـة المسـائل المرتبطـة بهـذا الموضوع، واعتماد القرارات المتعلّقة ببعض الدول حـول مـدى التزامهـا في تطبيـق أحكـام بنـود الاتفاقيـات الدوليـة المتعلّقة بحقوق الإنسان وحرّياته الأساسية"[3] . أمّا اللجنة الفرعية للأمم المتحدة لتعزيز وحماية حقـوق الإنسـان فقـد انبثقت عن لجنة حقوق الإنسان لإعداد الدراسات ووضع التوصيات للجنـة بخصـوص منـع التمييـز وحمايـة حقـوق الأشخاص الذين ينتمون لأقليات عنصرية ووطنية ودينية ولغوية .

---

1 – الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان، سان خوسيه في 111969/22 (أعد النص في إطار منظمة الدول الأمريكية) .

2 – ادمون رباط، الوسيط في القانون الدستوري العامّ، مرجع سابق، ص:232

3 – ميثاق الأمم المتحدة .

ب- آليات منشأة بموجب الاتفاقيات الدولية[1] ومنها اللجنة المعنية بحقوق الإنسان المنشأة بموجب المادّة الثامنة والعشرين من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية وتتألّف من ثمانية عشر عضواً مستقلين وتقوم بمراقبة الدول الأطراف حول مدى التزامها بأحكام العهد[2] . وتعدّ الاتفاقيات الدولية التي يطلق عليها أيضاً معاهدات وعهود وبروتوكولات التزاماً قانونياً للدول المتعاقدة، ويمثل التصديق والانضمام أكثر الإجراءات انتشاراً لتعبير الدول عن قبولها الالتزام بأحكام الاتفاقية، حيث تقوم الدول التي شاركت في المفاوضات التي أدت إلى الاتفاقية بالتصديق عليها، أمّا الدول التي لم تشارك فيها، فمن حقّها أن تنضم إلى الاتفاقية لاحقاً، ويجوز للدول التي تصدق على أو تنضم إلى الاتفاقية ما أن تتحفظ على مادة أو أكثر منها، لكي لا تخضع لأحكام المادّة أو المواد محل التحفظ. ووفقاً لقواعد القانون الدولي، فإنّ على الدول أن تتّخذ ما يلزم من إجراءات لتحقيق التوافق بين تشريعاتها المحلية وأحكام المعاهدات التي انضمّت إليها، وتتوقّف مكانة المعاهدة بالنسبة للنظام الداخلي للدولة على طبيعة هذا النظام، ففي بعض الدول، تأخذ المعاهدة الدولية حكم القانون الداخلي، وفي حالات أخرى يلزم إصدار قانون حتى تصبح الاتفاقية (المعاهدة) التي تنضمّ إليها بحكم القانون المحلي، وفي دول أخرى تكون أحكام المعاهدة التي تنضمُّ الدولة أولوية على القانون الوطني[3]، وفيما يتعلّق بحرّية الاعتقاد وممارسة الشعائر الدينية المنصوص عليها في المادّة الثامنة عشرة من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، فإن جميع الدول الأطراف في هذه الاتفاقية ملزمة بتقديم تقارير إلى اللجنة المنشأة بموجب هذه الاتفاقية عن مدى التزامها في البنود الواردة بها، حيث تُقَدم هذه التقارير من قبل الدول خلال سنة واحدة من انضمامها إلى الميثاق، وفيما بعد تقدم بناءً على طلب اللجنة وعلى أساس كلّ حالة على حدة، وتقوم اللجنة بدراسة كلّ تقرير في اجتماعات علنية بحيث يتلو ممثلو الحكومات التقارير ومن ثم تتم الإجابة من قبلهم على الأسئلة التي يطرحها أعضاء اللجنة، ويجوز لهذه اللجنة وبموجب نص المادّة الحادية والأربعين من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية النظر في أيّ شكوى تقدمها دولة طرف ضد دولة طرف أخرى، لا تتقيد بأحكام الاتفاقية هذا بالإضافة إلى اعتراف الدول الأطراف في البروتوكول الاختياري الأوّل الملحق بالاتفاقية الدولية الخاصة بالحقوق المدنية والسياسية بولاية اللجنة المعنية بحقوق الإنسان في النظر في الشكاوي التي يقدمها الأفراد الخاضعين لولايتها، ويدعون فيها قيام الدولة بانتهاك أي حق من الحقوق المعترف بها في الاتفاقية، بشرط أن تكون الدولة طرفاً في العهد والبروتوكول الاختياري، وأن لا يكون مقدم الشكوى شخصاً مجهولاً، وأن تكون الشكوى متوافقة مع أحكام الميثاق، وأن يستنفذ جميع الحلول المحلية في الدولة المنتهكة، وأن لا تكون الشكوى منظورة في إجراء أو تسوية دولية [4] .

---

1 – وهي عبارة عن لجان منشأة بموجب الاتفاقيات والمواثيق الدولية مثل لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، ولجنة حقوق الطفل، ولجنة القضاء على التمييز العنصري، ولجنة القضاء على التمييز ضد المرأة .

2 – العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية 1966 .

3 – المادة (55) من دستور فرنسا لعام 1958 .

4 – العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية 1966 والبروتوكول الاختياري الأوّل الملحق في الاتفاقية و. كلاوس هوفنر، كيف ترفع الشكاوى ضد انتهاكات حقوق الإنسان، مرجع سابق، ص:42، 44 وعماد عمر، **سؤال حقوق الإنسان**، مرجع سابق، ص:22، 25

ونظراً لتعقّد الموضوع الذي تعالجه المادّة الثامنة عشرة من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية والمتعلّق في حرّية الاعتقاد وممارسة الشعائر الدينية وللاعتبارات السياسية اللصيقة به، فإن هذه المادّة لم تصبح محلاً لاتفاقية دولية كغيرها من المواد الواردة في هذا العهد، إلاّ أنّ الجمعية العامّة وافقت على فكرة إصدار وثيقة للأمم المتحدة بشأن القضاء على جميع أشكال التعصب والتمييز التي تقوم على أساس الدين أو المعتقد، وكان من المنتظر في ذلك الوقت إصدار وثيقتين (إعلان، واتفاقية دولية) وفي عام 1972 قررت الجمعية العامّة إعطاء الأولوية للإعلان، وفي شهر آذار من عام 1981 اعتمدت لجنة حقوق الإنسان مشروع الإعلان المقدم عن طريق المجلس الاقتصادي والاجتماعي إلى الجمعية العامّة، وفي 25تشرين ثاني 1981 أصدرت الجمعية العامّة الإعلان بشأن القضاء على جميع أشكال التعصب والتمييز التي تقوم على أساس الدين أو المعتقد[1]، وعلى الرغم من أن هذا الإعلان يفتقر إلى الطبيعة الإلزامية، ولا يتضمّن على آلية للإشراف على تنفيذه إلاّ أنّه يعتبر تقنيناً مهماً لمبدأ حرّية الديانة، ولهذا قامت الأمم المتحدة بتعين مقرر خاص خبير للإشراف على تنفيذ بنود هذا الإعلان بالاستناد إلى ميثاق الأمم المتحدة وعلى المقرر الخاص أن يقدم تقريراً سنوياً للجنة حقوق الإنسان بخصوص وضع حرّية الدين أو المعتقد في العالم .

وتجدر الإشارة إلى القرار الذي اتخذته الجمعية العامّة في الأمم المتحدة عام 2004، والذي يشير إلى التقرير المقدم من قبل المقررة الخاصة للجنة حقوق الإنسان المعنية بحرّية الدين والمعتقد، حول ما يقع في جميع أنحاء العالم من أحداث وما يتخذ من إجراءات حكومية تتعارض مع أحكام الإعلان، حيث أشار القرار إلى أن جميع الدول تعهدت بموجب ميثاق الأمم المتحدة باحترام حقوق الإنسان والحرّيات الأساسية بلا تمييز بسبب الدين، وإلى أن التمييز بسبب الدين يشكل تنكراً لمبادئ الميثاق، وإلى أن أعمال العنف لا تزال ترتكب في أنحاء عديدة من العالم وتهدد التمتع بالحقوق والحرّيات الأساسية، وإلى أن حرّية الفكر والضمير والدين حق متأصل، ويشمل اعتناق أي دين سواء أُبديت مظاهره فردياً أو جماعياً علانية أو سراً، وأن على الدول اتخاذ جميع الإجراءات اللازمة لمكافحة الكراهية والتعصب القائم على أساس الدين أو المعتقد، وعدم جواز فرض قيود على حرّية المجاهرة بالدين إلاّ إذا كانت ضرورية لحماية السلامة العامّة أو النظام العامّ وحقوق الآخرين وحرّياتهم الأساسية، وعلى جميع الموظفين العموميين أثناء تأديتهم لواجباتهم احترام مختلف الأديان والمعتقدات وعدم التمييز على أساس الدين أو المعتقد، وأن على الدول أن توفر من خلال أنظمتها الدستورية والقانونية ضمانات فعلية لحرّية الفكر أو الضمير أو الدين طبقاً للمعايير الدولية لحقوق الإنسان، وضمان احترام الحماية للأماكن والمواقع والمزارات الدينية[2].

وبالرجوع إلى المادّة الثانية من الاتفاقية الدولية الخاصة بالحقوق المدنية والسياسية، يتبيّن أنّها تنص على تعهد كلّ دولة طرف في الاتفاقية عند غياب النص في إجراءاتها التشريعية أو غيرها من الإجراءات، باتخاذ الخطوات اللازمة طبقاً لإجراءاتها الدستورية ولنصوص الاتفاقية الحالية، من أجل وضع الإجراءات التشريعية أو غيرها اللازمة لتحقيق الحقوق المقررة في الاتفاقية.

---

1 – موقع الكتروني www.un.org/arabic

2 – القرار رقم 199/59 القضاء على جميع أشكال التعصب الديني الذي اتخذته الجمعية العامّة عام 2004.

ويعتبر النص على حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية في صلب الدستور، الذي هو قمة التسلسل الهرمي للقواعد القانونية، أكبر ضمانة وأقصر طريق لحماية تلك الحقوق والحرّيات، لأن النص عليها في الدستور يعني إعطاءَها مكانة رفيعة، أمّا المعالجة الحسية لها فأنّها تعود للمشرع، وفي بعض الأحيان للسلطة التنفيذية في مختلف الدول.

هذا بالإضافة إلى أنّ تضمين البنود الخاصّة بهذه الحقوق والحرّيات ضمن دساتير الدول، أصبح مقياساً لرقي الدستور وللمفاضلة بين دساتير الدول وقوانينها، فقلّما يخلو دستور من عرض المبادئ المتعلّقة بحقوق الإنسان في مقدمته أو نصوص مواده، بغض النظر عن مدى الالتزام بها، وقد نصّت دساتير معظم الدول الغربية والعربية حرّية العقيدة والعبادة.

وللبحث فيها سنتبع الخطة التالية، حيث سنخصص (أولا) تطبيقات لمفهوم الحرّية الدينية في بعض الدساتير الغربية، تطبيقات لمفهوم الحرّية الدينية في بعض الدساتير العربية (ثانيا) .

أوّلا: تطبيقات لمفهوم الحرّية الدينية في بعض الدساتير الغربية

لم تعرف الدول الغربية الحرّية الدينية إلاّ بعد مراحل عسيرة من المعارك والثورات الدامية، ذلك أن الإشكالية الدينية في الغرب اتصفت بالازدواجية في الدولة نظراً لما يتوجب على المؤمنين من الالتزام بتعاليم الدين (إعطاء ما لقيصر لقيصر وما لله لله)، الأمر الذي جعل السلطة الروحية تصطدم بالسلطة الزمنية، ونشأ الصراع العظيم بين الكنيسة وبين الإمبراطورية، واستمر الصراع إلى أن ظفرت فرنسا بالحرّية الدينية عام 1789، حيث أصبح لكلّ فرد من أصحاب الفكر الحر أو الكاثوليك أو البروتستانت أو اليهود أو المسلمين نفس الحرّية، في أن يدافع عن معتقداته، فهم متساوون أمام القانون، والكنائس منفصلة عن الدولة[1].

وانطلقت بعد ذلك العلمانية إثرَ نضال طويل في أكثر الدول الغربية التي اعتمدت العلمانية كمبدأ لعلاقتها بالأديان .

-ففي فرنسا يؤكّد دستور عام 1946 على الحقوق الواردة في الإعلان الفرنسي لحقوق الإنسان والمواطن، وجاء في مقدمة دستور عام 1958 إن الشعب الفرنسي يعلن باعتزاز تمسكه بحقوق الإنسان ومبادئ السيادة كما عرفها إعلان عام 1789 [2]، وأكدتها مقدمة دستور عام 1946 [3]، وجاء في المادّة الثانية منه أن فرنسا جمهورية علمانية وأنّها تضمّن المساواة أمام القانون لكلّ المواطنين بلا تمييز بسبب أصولهم أو دينهم، وتجدر الإشارة هنا إلى أن فرنسا عرفت حرّية الدين والمعتقد خلال مفاوضات توقيع الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948 على النحو

---

1 – عبدالهادي عباس، **حقوق الإنسان** الجزء الأول، مرجع سابق، ص:237

2 – جاء في نص المادة العاشرة من الإعلان الفرنسي ما يشير إلى عدم جواز إزعاج أي إنسان بسبب آرائه الدينية .

3 – خضر خضر، **مدخل إلى الحرّيات العامّة وحقوق الإنسان**، مرجع سابق، ص:117 و. محمود شريف البسيوني، محمد السعيد الدقاق، عبد العظيم وزير، **حقوق الإنسان، دراسات تطبيقية على العالم العربي**، المجلد الثالث، الطبعة الأولى، دار العلم للملايين، بيروت –1989، ص (189

التالي: "لكلّ فرد الحق في حرّية الفكر والوجدان والدين، ويشمل هذا الحق الحرّية في تغيير الدين أو المعتقد، وحرّية الفرد إمّا بمفرده أو ضمن جماعة وجهراً أو سراً إظهار دينه أو معتقده من خلال التعليم وممارسة الشعائر ومراعاتها"[1].

-وفي الولايات المتحدة الأمريكية، شكل نظام الحرّية الدينية في فرجينيا عام 1786 خطوة واسعة باتجاه مجتمع منفتح ومتسامح، حيث يكمن مغزى هذا النظام في افتراض أن المسائل الدينية هي ذات طابع شخصي تماماً، وبعيدة عن نطاق الدولة الشرعي، إذ جاء فيه: ".... لا يجوز أن يجبر أي إنسان على ممارسة أو مساعدة أي عقيدة دينية أو مكان عبادة أو رجل دين أيا كان، ولا أن يجبر أو يمنع أو يضايق في جسمه أو ما يملك أو أن يتحمل العذاب بسبب آرائه أو معتقده الديني، بل يجب أن يكون جميع الناس أحراراً في ممارسة آرائهم،..........، وإذا ما سن أي قانون لإبطال تلك الحقوق أو للحد من مفعولها، فإن مثل هذا القانون سيكون مخالفاً للحق الطبيعي"[2] . وفي عام 1791 أصبحت التعديلات العشرة المعروفة بوثيقة الحقوق جزء من القانون الأعلى للبلاد، وجاء في التعديل الأوّل منها أنّه لا يحق للكونغرس أن يسن قانوناً يتعلّق بتأسيس دين للدولة، أو يحظر الممارسة الحرة لأي دين، أو يحد من حرّية التعبير، أو الصحافة، أو حق الناس في الاجتماع وفي مطالبة حكومتهم في تصحيح مطالبها [3]. وهذا يعني أن الناس مُتحرّرون من إكراه الدولة في التعبير عن معتقداتهم الدينية أو السياسية، إلاّ أنّ المحكمة العليا في الولايات المتحدة الأمريكية، رأت أنّه وعلى الرغم من أنّ التعديل الأوّل للدستور تضمّن الحق في الممارسة الحرة للشعائر الدينية، إلاّ أن هذا الحق ليس مطلقاً، ففي عام 1800، وعلى سبيل المثال، كان المارونيون يمارسون عادة تعدّد الزوجات، ولكن في عام 1879 قامت المحكمة العليا بموجب قانون اتحادي يمنع تعدد الزوجات، بإدانة شخص ماروني لتعدده للزوجات وبررت المحكمة حكمها بأنّها لو فعلت غير ذلك لدونت سابقة قانونية لمجموعة كاملة من المعتقدات الدينية بما في ذلك المعتقدات الدينية المتطرفة التي تؤمن بفداء الإنسان، وأقرت المحكمة أن القوانين وضعت لضبط إجراءات الحكومة، ورغم أنّه لا يجوز للحكومة أن تتدخل في المعتقدات الدينية والآراء المجردة، إلاّ أنّها قد تتدخل مع الممارسات الدينية والآراء، وفي حكم آخر، رأت المحكمة أن الذين يسعون للحماية الدستورية في إنشاء دين معين وحرّية ممارسة المعتقدات، لا يسمح لهم ممارسة الحرّيات الدينية الخاصة بمجرد اعتماد التسميات الدينية المألوفة للاستفادة من الحماية التي يؤمنها الدستور، وبالتالي لا يجوز استخدام الدستور كدرع واق لحمايتهم عند المشاركة في سلوك غير اجتماعي، وإلاّ سيتم انتقادهم بشدة من قبل المجتمع[4]، وتجدر الإشارة هنا إلى خطاب الرئيس روزفلت [5] الذي ألقاه أمام الكونغرس عام 1941 ودعا خلاله إلى عولمة حرّية الأديان، ونادى بأربع

1 - Freedom of Religion, From Wikipedia, the Free encyclopedia, http://en.wikipedia.org/wiki/freedom_of_religion

2 – ملفين أروفسكي، **حقوق الأفراد**، وزارة الخارجية الأمريكية، مكتب برامج الإعلام الخارجي، لا يوجد سنة نشر، ص:10

3 – هاني سليمان الطعيمات، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية**، مرجع سابق، ص:64 و عبدالهادي عباس، **حقوق الإنسان** الجزء الأول، مرجع سابق، ص:240 وخضر خضر، **مدخل إلى الحرّيات العامّة وحقوق الإنسان**، مرجع سابق، ص:107

4 - The Freedom of Religion in the United States, from Wikipedia, the Free encyclopedia, http://en.wikipedia.org/wiki/freedom_of_Religion_in_the_United_States

5، فرانكلين زوزفلت الرئيس الثاني والثلاثون لأمريكا درس في هارفارد وانتخب رئيساً للولايات المتحدة الأمريكية عام 1933.

حرّيات إنسانية أساسية وهي حرّية الكلام والتعبير، وحرّية كلّ شخص في أن يعبد الله على طريقته الخاصة في كلّ مكان في العالم، والحرّية من العوز، والحرّية من الخوف[1].

-أمّا عن الحرّية الدينية في إيطاليا، فأنّه وسنداً لأحكام الدستور لا يجوز التمييز بين المواطنين بسبب الجنس أو العرق أو الدين، وجميع الملل حرة ولها نفس القدر أمام القانون، وللملل غير الكاثوليكية حق تنظيم نفسها وفق تشريعاتها الخاصة ما دامت لا تتضارب مع النظام الإيطالي، وللجميع الحق في المجاهرة بمعتقداتهم الدينية بحرّية وبشكل فردي أو جماعي، ولهم الحق في ممارسة شعائر الدين شريطة أن لا تتنافى طقوسهم مع الآداب، ولا يجوز أن يشكل الطابع الكنسي وغاية الدين والعبادة لمنظمة أو مؤسّسة ما سبباً لفرض قيود قانونية عليها [2] .

-وفي بلجيكا، فإن الدولة تحمي حرّية العبادة وإقامة الشعائر الدينية في الأماكن العامّة، ويحظر إكراه الأفراد على المشاركة في الشعائر الدينية أو الالتزام بالعطل الدينية، وتوفر المدارس والجماعات السكانية تعليماً يضمن احترام الأفكار الدينية التي يحملها التلاميذ، ولأهالي الطلاب الخيار بدراسة أحد الأديان المعروفة [3] .

-وفي ألمانيا الاتحادية كلّ البشر سواسية أمام القانون، ولا يجوز التمييز بينهم بسبب الجنس أو العرق أو العقيدة أو الرؤيا الدينية، وأنّ حرّية الإيمان وحرّية الضمير والانتماء الديني والعقائدي غير قابلة للمساس بها، وينبغي ضمان عدم التعرّض لممارسة الشعائر الدينية، ولا يجوز فصل الأطفال عن عقائدهم عنوة عن إرادة أوليائهم، ولأولياء الأمور الحق في اتخاذ القرار فيما يتعلّق بمشاركة أطفالهم بدروس الدين[4].

-وفي الدانمارك، فإنّ الكنيسة البروتستاتية هي الكنيسة الوطنية طبقاً لما ورد في الدستور، ولهذا تتلقّى الدعم من الدولة، وتقوم بالمهامّ التي تعود بالفائدة على المجتمع ككلّ، مثل تسجيل الولادات وحالات الوفاة، ويملك المواطنون الحقّ في التجمّع والتوحّد في جماعات من أجل عبادة الربّ بالطريقة التي تتوافق مع ما يعتقدونه، ويوجد في الدانمارك ما يقارب (150) جماعة دينية، وتملك تلك الجماعات الحقّ في توظيف الرهبان والأئمة والحاخامات،ولها الحقّ في إنشاء المباني التي يمكن استعمالها لممارسة الشعائر الدينية، والحقّ في إدارة المدارس. وقد اكتسبت إحدى عشرة جماعة دينية اعترافاً يمنحها الحقّ بالقيام بالأمور الدينية من التعميد، وإصدار الشهادات بنفس الصلاحية القانونية للكنيسة الوطنية [5] .

-وفي سويسرا لا يجوز التمييز بين الناس بسبب الأصل أو العرق أو الجنس أو الاعتقاد الديني أو السياسي، ولكلّ شخص الحقّ في اختيار دينه واعتقاده بحرّية، وأن يجاهر به فردياً أو جماعياً، ولكلّ شخص الحق في الاستماع إلى

---

1 – جون اس . جيبسون – ترجمة سمير عزت نصار ومراجعة فاروق منصور، **معجم قانون حقوق الإنسان العالمي**، مرجع سابق، ص:80 وتيسير خميس العمر، **حرية الاعتقاد في ظل الإسلام**، مرجع سابق، ص:40 .

2 – المادة الثالثة والمادة الثامنة والمادة التاسعة عشر والمادة عشرون من الدستور الإيطالي .

3 – المادة التاسعة عشرة والمادة العشرون والمادة الرابعة والثلاثون من الدستور البلجيكي .

4 – المادة الثالثة والمادة الرابعة والمادة السابعة والمادة السادسة من دستور جمهورية ألمانيا الاتحادية

5 – وزارة اللاجئين والمهاجرين وشؤون الدمج، أخوة مواطنون في الدانمارك، الطبعة الأولى، 2003، ص:103

التعلم الديني للجماعة التي ينتمي إليها، ولا يجوز الضغط على أي شخص للانتماء إلى جماعة دينية أو ممارسة أي شعائر دينية[1] .

ثانيا: تطبيقات لمفهوم الحرّية الدينية في بعض الدساتير العربية

تضمّنت الدساتير العربية أحكاماً بخصوص حرّية المعتقد، والحق في المجاهرة بالدين وإقامة الشعائر والطقوس الدينية، مع تقييد هذا الحق في الدستور أولاً وفي القانون ثانياً .

- ففي تونس، تضمن الدولة حرّية الفرد وحرّية المعتقد وتحمي حرّية القيام بالشعائر الدينية ما لم تخل بالنظام العامّ[2] .

- وفي الإمارات العربية، أشارت المادّة الخامسة والعشرون والمادّة الثانية والثلاثون منه إلى أن جميع الأفراد متساوون أمام القانون، ولا تمييز بسبب الأصل أو العقيدة الدينية، وكفلت الدولة حرّية القيام بشعائر الدين طبقاً للعادات المرعية، على أن لا يخل ذلك بالنظام العامّ.

- وفي مصر، كفلت الدولة حرّية العقيدة وحرّية ممارسة الشعائر الدينية، ولا تمييز بين المواطنين أمام القانون في الحقوق والواجبات العامّة بسبب الجنس أو الأصل أو الدين أو العقيدة[3] .

- وفي سوريا حرّية الاعتقاد مصونة، وتحترم الدولة جميع الأديان، وتكفل حرّية القيام بجميع الشعائر الدينية، على أن لا يَخلّ ذلك بالنظام العامّ[4] .

- وفي لبنان، حرّية الاعتقاد مطلقة، والدولة تحترم جميع الأديان والمذاهب، وتكفل حرّية إقامة الشعائر الدينية تحت حمايتها، على أن لا يكون في ذلك إخلال في النظام العامّ، وتضمن للأهليين على اختلاف مللهم احترام نظام الأحوال الشخصية والمصالح الدينية، ويتولى رؤساء الطوائف المعترف بها قانوناً مراقبة دستورية القوانين المتعلّقة بالأحوال الشخصية وحرّية المعتقد وممارسة الشعائر الدينية وحرّية التعليم الديني، وذلك ضمن المجلس الدستوري المنشأ بموجب الدستور [5] .

- وفي الكويت، حرّية الاعتقاد مطلقة، وتحمي الدولة حرّية القيام بالشعائر الدينية، على أن لا يَخلّ ذلك بالنظام العامّ أو ينافي الآداب، ويقصد بلفظ الأديان الوارد في المادّة الخامسة والثلاثين من الدستور، الأديان السماوية

---

1 – المادة السابعة والمادة الخامسة عشر من الدستور السويسري .

2 – الدستور التونسي المادة:5

3 – الدستور المصري المادة:40 والمادة:46

4 – الدستور السوري، المادة (35

5 – دستور الجمهورية اللبنانية، المادة (9) والمادة (19

الثلاثة، الإسلام، المسيحية، اليهودية، ولا يعني ذلك منع الأديان الأخرى من ممارسة شعائرها كلّها أو بعضها، وإنما يكون الأمر في شأنها متروكاً لتقدير السلطة العامّة [1] .

– وفي المغرب، الإسلام دين الدولة، وتضمن الدولة لكلّ فرد حرّية ممارسة شؤونه الدينية [2] .

– وفي موريتانيا، جاء في ديباجة الدستور أن الشعب يعلن تمسّكه بالدين الإسلامي الحنيف، وبمبادئ الديمقراطية الواردة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر بتاريخ العاشر من كانون أوّل عام 1948 والميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب الصادر بتاريخ الثامن والعشرين من حزيران عام 1981، وفي الاتفاقيات الدولية التي وافقت عليها موريتانيا، ويعلن ضمانه للحرّيات والحقوق الأساسية الواردة فيها، وبهذا يكفل الدستور حرّية الدين والمعتقد كونها وردت ضمن الإعلان والاتفاقية.

– وفي السودان، لرئيس الجمهورية أثناء حالة الطوارئ أن يعلق بعضاً أو كلاً من الأحكام المنصوص عليها في فصل الحرّيات والحقوق الدستورية، دون المساس بحق عدم التمييز بسبب الملة الدينية، أو المس بحرمة العقيدة، وتُدار السياسية الخارجية من أجل بلوغ المصلحة العليا للبلاد وللإنسانية كافة، وذلك بالسعي لاحترام الحقوق والحرّيات الأساسية والفضائل الدينية المثلى للناس جميعاً ولحوار المذاهب والحضارات، ولكلّ إنسان الحق في حرّية الوجدان والعقيدة الدينية، وله الحق في إظهار دينه أو معتقده ونشره عن طريق التعبد أو التعليم أو الممارسة، ولا يُكره أحد على عقيدة لا يؤمن بها أو شعائر لا يرضاها، وذلك دون إضرار بحرّية الآخرين أو إيذاء مشاعرهم أو النظام العامّ [3] .

– وفي فلسطين الإسلام هو الدين الرسمي ولسائر الديانات السماوية احترامها وقدسيتها، والفلسطينيون متساوون أمام القانون دون تمييز بسبب الدين، وتكفل الدولة حرّية العقيدة والعبادة، شريطة عدم الإخلال بالنظام العامّ أو الآداب العامّة [4] .

ويتضح من خلال الإطلاع على مواد الدساتير سالفة الذكر، والمتعلّقة بحرّية الاعتقاد وممارسة الشعائر الدينية، أنّ اعتناق الدولة لدين معين لا يَخلّ بالاحترام الواجب لأهل الأديان والمعتقدات الأخرى، ولا يحول دون ممارسة الآخرين لعباداتهم وشعائرهم، وأنّ لكلّ إنسان أن يتخذ عقيدة خاصة به بمطلق اختياره، وله أن يمارس شعائر تلك العقيدة الدينية سراً وعلانية، وأن كفالة الدولة حرّية العقيدة، لا يعني عدم تدخلها من خلال القانون لفرض القيود اللازمة لتنظيمها وللمحافظة على النظام العامّ، والآداب العامّة، وحقوق وحرّيات الآخرين، فليس في العالم حرّية مطلقة، بل كلّ حرّية مقيدة إلى حد ما، وحتى في النظم الحرة (الديمقراطية) لا تعطي الحرّية بالمعنى المطلق، فلكلّ نظام أسسه العقدية والأخلاقية والفكرية والاجتماعية، ولا يجوز لأحد أن يعتدي عليها، والاعتداء على تلك

---

1 – دستور دولة الكويت ومذكرته التفسيرية وأحكام توارث الإمارة واللائحة الداخلية لمجلس الأمة 2001 .

2 – الدستور المغربي المادة: 6

3 – الدستور السوداني المادة (17) والمادة (24) والمادة (132

4 – الدستور الفلسطيني، المادة (4) والمادة (9) والمادة (18

الأسس يُشكل اعتداء على النظام ككلّ، ولهذا تظل هناك عدة أمور داخل كلّ مجتمع خارج نطاق الحرّية، وبالنظر إلى كافة الاتفاقيات الدولية، يتبيّن أنّها نصت على فرض قيود على الحرّية الدينية ضمن نطاق القانون والنظام العامّ والآداب العامّة، وعدم المساس بحقوق وحرّيات الآخرين، وجاءت معظم دساتير الدول متوافقة مع هذا النص.

الفرع الثالث: العلاقة بين حرّية العقيدة والحرّيات الأخرى

إنّ الحرّيات العامّة ليست مقصورة على الحرّية الدينية، إلاّ أن الحرّية الدينية تتطلب كافة الحرّيات العامّة تقريباً، كحرّية الرأي والتعليم وغيرها، ولا غنى عنها من أجل تحقيق تلك الحرّية الدينية التي يقع على الدول واجب الالتزام باحترامها وحمايتها .

فالحرّية الدينية تعني الحق في الإظهار العلني للمعتقد وممارسة العبادة، وحق الاجتماع في أماكن مناسبة لإقامة الاحتفالات الدينية وإقامة الشعائر والطقوس الدينية، والحق في تلقين وتدريس التعاليم والمعتقدات الدينية، وكذلك حق الوالدين في تنشئة أطفالهم على الديانة التي يختارونها، ويستتبع ذلك حرّية حيازة وكتابة وطبع ونشر الأعمال المكتوبة والمجلات والصحف التي تتناول المواضيع المتعلّقة بالمعتقدات الدينية، ومن هنا يتبيّن التداخل بين حرّية العقيدة وحرّية الرأي وحرّية الاجتماع وحرّية الصحافة وحرّية التعليم، والتي ترتد جميعها إلى حرّية الفكر، فالفكر يسبق الاعتقاد، وإذا أعلن الفكر أصبح رأياً، والرأي إذا تأكدت صحته وأصبح يقيناً لا شكّ فيه أو حقيقة علمية صار عقيدة، وعليه فإن الفكر والاعتقاد متداخلان، أمّا حرّية الرأي وحرّية الاجتماع وحرّية التعليم فهي أدوات لنشر حرّية الاعتقاد والفكر[1] .

وحرّية العقيدة تتأثر بشكل أساسي بحرّية الرأي، فمن المحال منح حرّية العبادة بدون منح حرّية الرأي والتعبير، وهذا ما أكدّه الإعلان العالمي لحقوق الإنسان حيث جاء في ديباجته، أنّ غاية ما يرنو إليه عامة البشر انبثاق عالم يتمتّع فيه الفرد بحرّية القول والعقيدة[2]، وجاء في المادّة التاسعة عشرة من الإعلان، والمادّة التاسعة عشرة من الاتفاقية الدولية الخاصّة بالحقوق المدنية والسياسية، والمادّة العاشرة من الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، أن لكلّ فرد الحقّ في اتخاذ الآراء والبحث عن المعلومات واستلامها ونقلها بغض النظر عن الحدود، إمّا شفاهة، أو كتابة، أو طباعة، أو بأي وسيلة أخرى، وعليه فإن حرّية الرأي، هي قدرة الفرد على التعبير عن آرائه وأفكاره ومعتقداته بأي وسيلة، سواء عن طريق الاجتماع لتبادل الرأي، ومناقشة الأفكار، والتعبير عنها، وإذاعتها، ونشرها في خطب، أو ندوات، أو مناقشات، أو عن طريق الصحافة التي تعتبر وسيلة للتعبير عن الرأي، ووسيلة لتكوين الرأي والمعتقد، أو عن طريق الإعلام المسموع والمرئي، ولكون الصحافة تغزو كلّ فئات المجتمع، والإعلام المسموع والمرئي يخاطب كافة الناس المتعلم منهم والجاهل، فإن لها أثر كبير في تكوين المعتقد والعمل على نشره وإذاعته[3]، وبالرجوع إلى معنى حرّية العقيدة، نجد أنّها تعني حرّية الفرد في الانتماء إلى أحد الأديان، أو العقائد باختياره، وحقه في أن يعبر منفرداً أو

---

1 – أحمد رشاد طاحون، **حرية العقيدة في الشريعة الإسلامية**، مرجع سابق، ص:106

2 – محمود شريف بسيوني، **الوثائق الدولية المعنية بحقوق الإنسان**، المجلد الأول، الوثائق العالمية، دار الشروق، القاهرة، 2003، ص:27

3 – محمد الغزالي، **حقوق الإنسان بين تعاليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة**، نهضة مصر، 2003، ص: 65 و70 و101 و265

مع الآخرين، بشكل علني أو غير علني عن ديانته أو عقيدته [1] وهذا لا يكون إلاّ عن طريق حرّية الرأي والتعبير، ومن هنا تتضح العلاقة والصلة بين حرّية العقيدة وحرّية الرأي، وتجدر الإشارة إلى أن حرّية الفرد في التعبير عن ديانته ومعتقده، لا تخضع أيضاً إلاّ للقيود المنصوص عليها في القانون من أجل حماية الأمن الوطني أو النظام العامّ، أو الأخلاق، واحترام حقوق وسمعة الآخرين، وبنفس الأسس التي تخضع لها حرّية الرأي والتعبير بشكل عام[2].

أمّا عن العلاقة والصلة التي تربط حرّية العقيدة بحرّية التعليم، فأنّه يمكن القول بأنّ التعليم يحدد الاتجاه العقائدي للجيل الناشئ ويحدد مستقبله ومستقبل الأمة إلى مدى بعيد، وتتصل حرّية التعليم بحرّية العقيدة حينما تتعلّق بضرورة عدم فرض عقيدة بعينها على الجيل الناشئ، وذلك واضح من خلال الحقوق التي تثيرها حرّية التعليم، فحرّية التعليم تفترض أن يكون لصاحبها الحق في نشر أفكاره وعلمه، وتفترض حق الفرد في أن يتلقى قدراً من التعليم، وحقه في أن يختار من يعلمه، وفي اختيار نوع التعليم الذي يريده، وحق الآباء والأوصياء في اختيار ما يرونه من مدارس لأطفالهم، وأن يؤمنوا لأطفالهم التعليم الديني والأخلاقي الذي يتمشى مع معتقداتهم الخاصة، بحيث يكون موجهاً نحو التفاهم والتسامح والمساواة بين الجنسين، والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات الوطنية والدينية [3]، وبالرجوع إلى المادّة الثامنة عشرة من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والمادّة الثامنة عشرة من الاتفاقية الدولية للحقوق المدنية والسياسية، المتعلّقتين بالحرّية الدينية، يتبيّن أنّهما تنصّان على حرّية الفرد بالانتماء إلى أحد الأديان، أو العقائد والتعبير عنها عن طريق العبادة أو التعليم، واحترام حرّية الآباء والأمهات والأوصياء في تأمين التعليم الديني والأخلاقي لأطفالهم تماشياً مع معتقداتهم الخاصة، ولما كان الهدف من التعليم هو التنمية الشاملة لشخص الإنسان، وتعزيز التفاهم والتسامح بين جميع الشعوب والفئات العنصرية والدينية حسب ما جاء في الاتفاقيات الدولية، فإنه يجب على الدول أن تعمل على تعزيز التسامح بين الفئات الدينية، في ضوء أن البشر جميعاً عباد الله، وأنّ الله قد كرّم الإنسان مهما كانت صفته، ويجب أن لا تكون برامج التعليم سبباً في انتقاد عقيدة دينية، أو سبباً في اضمحلالها، ومن هنا تتّضح العلاقة والترابط بين حرّية العقيدة وحرّية التعليم على النحو السالف الذكر .

المطلب الثاني: المبادئ الشرعية التي تحكم حرّية الاعتقاد

قد يساء إلى الإسلام من غير دراية أو فهم حقيقي لما تحمله هذه الرسالة من انسجام مع الحاجة الإنسانية للاعتقاد وفهم الإنسان لدينه، فالإسلام سواء في ظلّ القرآن الكريم أو السنّة النبوية الشريفة جاء مرناً داعياً إلى التفكير في الأديان والخالق، مقيداً الرسل بمهام محددة يدعو إليها بالتي هي أحسن، وقد نتساءل عن المبادئ الشرعية التي تحكم حرّية الاعتقاد في الإسلام (الفرع الأول)، وحول موقف الإسلام من موضوع الردة (الفرع الثاني)، والإجابة على هذه الأسئلة سيكون موضوع الفقرات التالية:

---

1 – المادة الثامنة عشرة من الاتفاقية الدولية الخاصة بالحقوق المدنية والسياسية، والمادة الثامنة عشرة من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان .

2 - Freedom of religion and belief،Position paper by the Public Policy Assessment Society Inc. http://www.geocities.com/capitolhill/parliament/4327/ppaser15.htm

3 – المادة الثالثة عشرة من الاتفاقية الدولية للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والمادة التاسعة والعشرون من اتفاقية حقوق الطفل التي اعتمدتها اللجنة العامّة للأمم المتحدة في قراره 25/44 المؤرخ في 20 تشرين ثاني 1989 .

الفرع الأوّل: المبادئ الشرعية:

الإسلام هو الرسالة السماوية التي أرسل الله سبحانه وتعالى بها سيدنا محمد بن عبد الله **شاهداً ومبشراً ونذيراً وداعياً لأمره**، وهذه الرسالة تمثل الحلقة الأخيرة من سلسلة الرسالات السماوية التي حملها الرسل السابقون عليهم السلام، والمؤمنون بهذه الرسالة الخاتمة، يُنسبون إلى الإسلام وهم (المسلمون)، وكتابهم هو القرآن الذي نزل به الوحي الأمين على الرسول صلّى الله عليه وسلّم، وهو يتضمّن الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره، فقد قال تعالى: ﴿**قُولُواْ آمَنَّا بِاللّهِ وَمَآ أُنزِلَ إِلَيْنَا وَمَا أُنزِلَ إِلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَقَ وَيَعْقُوبَ وَالأسْبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَى وَعِيسَى وَمَا أُوتِيَ النَّبِيُّونَ مِن رَّبِّهِمْ لاَ نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ**﴾[1] .

ويقصد بالإيمان: "بالكتاب الكريم، والسنّة النبوية، وعلى ألسنة العلماء"، الاعتقاد بالله رباً واحداً، والاعتقاد بكلّ ما أوحي به إلى نبيه من خبر الملائكة والرسل والكتب واليوم الآخر، قال تعالى: ﴿**آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللّهِ وَمَلآئِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لاَ نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِ وَقَالُواْ سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ**﴾[2].

وحدّد الرسول صلّى الله عليه وسلّم أركان الإيمان في حديث رواه ابن عمر عن عمر بن الخطاب رضي الله عنهما بأنّها الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وبالقدر خيره وشرّه[3].

أمّا العقيدة الصحيحة في الإسلام، فهي تقوم على اليقين والاقتناع لا التقليد والاتباع[4]، فدعوة الناس إلى العقيدة في الإسلام هي عن طريق إعمال العقل والفكر واعتماد الدليل العقلي، فقد قال تعالى: ﴿**وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**﴾[5] وقوله سبحانه: ﴿**اعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ يُحْيِي الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا قَدْ بَيَّنَّا لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**﴾[6] فالله سبحانه وتعالى قد خص الإنسان بالعقل، وميزه بالفكر، وبحرّية الإرادة، وجعل طريق التفكير والتبصر هو الطريق الصحيح للإيمان به، فقال تعالى: ﴿**سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ**﴾[7] وهذا يؤكّد أن الاعتقاد في الإسلام مبني على قواعد من العقل والمنطق والإقناع والرضا بلا قسر أو جبر، فالعقيدة في الإسلام شيء معنوي سبيلها الاقتناع، وهي لذلك لا تقبل الإكراه، والعقل هو الذي يقرر قبولها، وقد أقرت الشريعة

---

1 – القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية:136

2 – القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية:285

3 – **صحيح مسلم بشرح النووي**، الجزء الأوّل والثاني والثالث، مرجع سابق، ص:157، 158

4 – جعفر السبحاني، **العقيدة الإسلامية**، مرجع سابق، ص:18

5 – القرآن الكريم، سورة الجاثية، الآية:13

6 – القرآن الكريم، سورة الحديد، الآية:17

7 – القرآن الكريم، سورة فصلت، الآية:53

الإسلامية أن الإيمان الذي يكون عن طريق الإكراه لا قيمة له حيث قال سبحانه وتعالى: ﴿**فَلَمَّا جَاءتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَرِحُوا بِمَا عِندَهُم مِّنَ الْعِلْمِ وَحَاقَ بِهِم مَّا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِؤُون. فَلَمَّا رَأَوْا بَأْسَنَا قَالُوا آمَنَّا بِاللَّهِ وَحْدَهُ وَكَفَرْنَا بِمَا كُنَّا بِهِ مُشْرِكِينَ. فَلَمْ يَكُ يَنفَعُهُمْ إِيمَانُهُمْ لَمَّا رَأَوْا بَأْسَنَا سُنَّتَ اللَّهِ الَّتِي قَدْ خَلَتْ فِي عِبَادِهِ وَخَسِرَ هُنَالِكَ الْكَافِرُونَ**﴾ [1]

فحرّية الاعتقاد المبنية على العقل والفكر والمنطق، تقررت في الإسلام وفي القرآن الكريم منذ بداية نزوله على الرسول صلّى الله عليه وسلّم، وهي هبة من الله عز وجل للإنسان، وضرورة تلازم هدف وجوده، والقرآن الكريم هو دستور المسلمين، فمن أسلم فعليه أتباعه، ومن لم يسلم فلا يجبر على ذلك، لأن الدخول في الدين يجب أن يكون على قناعة واختيار وفقاً لعقل الإنسان وتفكيره دون جبر أو إكراه، لأنّه محاسب يوم القيامة على اختياره فقد قال تعالى: ﴿**لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىَ لاَ انفِصَامَ لَهَا وَاللّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ**﴾ [2].

وهذا يعني أنّ الله عزّ وجلّ يأمر بعدم إكراه أحد الدخول في دين الإسلام، فإنه بيِّن وواضح فمن هداه الله للإسلام، وشرح صدره ونوَّرَ بصيرته دخل فيه على بينة، ومن أعمى قلبه فإن دخوله مكرهاً لا يفيده شيء [3]، حيث يقول الله تعالى: ﴿**وَلَوْ شَاء رَبُّكَ لآمَنَ مَن فِي الأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُواْ مُؤْمِنِينَ**﴾ [4].

وجاء القرآن الكريم مؤكّداً على عدم جواز الإكراه في الدين معللاً ذلك بطبيعة وظيفة الرسل المكلّفين بالتبليغ لا بأن يصبحوا جبّارين مهيمنين فقد قال الله تعالى: ﴿**وَلَوْ شَاء اللّهُ مَا أَشْرَكُواْ وَمَا جَعَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظًا وَمَا أَنتَ عَلَيْهِم بِوَكِيلٍ**﴾ [5].

كما أكّد القرآن الكريم على أنّ وظيفة الرسل ليست بوجوب الهداية وإنما التعليم والتذكير، فقد قال تعالى: ﴿**إِنَّكَ لَا تَهْدِي مَنْ أَحْبَبْتَ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَهْدِي مَن يَشَاء وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ**﴾ [6]، وقال: ﴿**فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنتَ مُذَكِّرٌ. لَّسْتَ عَلَيْهِم بِمُصَيْطِرٍ**﴾ [7]

وقال تعالى أيضًا: ﴿**هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ**﴾ [8]

---

1 – القرآن الكريم، سورة غافر، الآية:83 و84 و85

2 – القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية:256

3 – عماد الدين أبي الفداء إسماعيل ابن كثير الدمشقي، **تفسير ابن كثير**، مرجع سابق، ص:281

4 – القرآن الكريم، سورة يونس، الآية:99

5 – القرآن الكريم، سورة الأنعام، الآية:107

6 – القرآن الكريم، سورة القصص، الآية:56

7 – القرآن الكريم، سورة الغاشية، الآية:21–22

وان لم ينفع التذكير والتعليم فعلى الرسل النصح وإبلاغ الرسالة السماوية، فقد قال الله تعالى: ﴿**وَإِن مَّا نُرِيَنَّكَ بَعْضَ الَّذِي نَعِدُهُمْ أَوْ نَتَوَفَّيَنَّكَ فَإِنَّمَا عَلَيْكَ الْبَلاَغُ وَعَلَيْنَا الْحِسَابُ**﴾ [1]، وقال تعالى: ﴿**أُبَلِّغُكُمْ رِسَالاتِ رَبِّي وَأَنَاْ لَكُمْ نَاصِحٌ أَمِينٌ**﴾ [2].

ويؤكّد القرآن الكريم على الانسجام بين الديانات السماوية ووجوب احترام كلّ منها للأخرى فكلّها من عند الله، ويشير إلى أنّ الرسل شهداء على الأمّة مصدّقين لدعوات وكتب الرسل السابقين، يبشروها بوعد الله أن استجابت أو ينذرونها من غضبه إن عصيت؛ فقد قال الله تعالى: ﴿**إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا**﴾ [3]

وقال الله تعالى: ﴿**وَإِذْ قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ يَا بَنِي إِسْرَائِيلَ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُم مُّصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيَّ مِنَ التَّوْرَاةِ وَمُبَشِّرًا بِرَسُولٍ يَأْتِي مِن بَعْدِي اسْمُهُ أَحْمَدُ فَلَمَّا جَاءهُم بِالْبَيِّنَاتِ قَالُوا هَذَا سِحْرٌ مُّبِينٌ**﴾ [4]

ولأنّ القرآن الكريم جاء منسجماً مع الطبيعة التكوينية للإنسان الذي يسأل ويشك، فإن الله عز وجل أقر حقّ الإنسان بحرّية المناقشة والحوار، فقد قال تعالى: ﴿**ادْعُ إِلِى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ**﴾ [5]

وفي نطاق حرّية العقيدة في **الشريعة الإسلامية فإن الإسلام يحترم الديانات السماوية** الأخرى، حيث أنّها جميعاً تقوم على التوحيد وعبادة الله وحده لا شريك له، وكلّها تركز على الأخلاق والمبادئ السامية، هذا بالإضافة إلى أن من أركان الإسلام الأساسية الإيمان بالرسل والكتب السماوية، فقد ورد لفظ التوراة والإنجيل في العديد من آيات القرآن الكريم وقال تعالى: ﴿**نَزَّلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقاً لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَأَنزَلَ التَّوْرَاةَ وَالإِنجِيلَ**﴾ [6]

والتاريخ الإسلامي وعلى مرّ العصور يقف شاهداً على الحياة الكريمة والحرّية التي حظي بها غير المسلمين، فقد تركوا وما يدينون، ومن الأمثلة على ذلك:

قيام وفد نجران من النصارى بالصلاة في مسجد الرسول صلّى الله عليه وسلّم طبقاً لشعائرهم [7]، وعدم إرغام يهود خيبر، وبني قينقاع، وبني النظير على ترك دينهم، وذلك في عهد الرسول عند قدومه للمدينة، (وثيقة

---

1 – القرآن الكريم، سورة الجمعة، الآية:2

2 – القرآن الكريم، سورة الرعد، الآية:40

3 – القرآن الكريم، سورة الأعراف، الآية:68

4 – القرآن الكريم، سورة الفتح، الآية:8

5 – القرآن الكريم، سورة الصف، الآية:6

6 – القرآن الكريم، سورة النحل، الآية:125

7 – القرآن الكريم، سورة آل عمران، الآية:3

8 – عندما زار وفد نجران الرسول في مسجده في المدينة في العام الأوّل من الهجرة، وحينما أتى وقت صلاتهم تركهم الرسول يصلون طبقاً لشعائرهم، أنظر ذلك نبيل لوقا بباوي، **الإرهاب صناعة غير إسلامية**، مرجع سابق، ص:90

المدينة)، حيث جاء فيها، أن لليهود دينهم وللمسلمين دينهم، إلاّ من ظلم وأثم فإنه لا يُوتغ[1] إلاّ نفسه وأهلـه، وأن على اليهود نفقتهم، وعلى المسلمين نفقتهم، وأن بينهم النصح والنصيحة والبر دون الإثـم، وكـذلك كتـاب الرسـول صلّى الله عليه وسلّم لبني نجران يعاهدهم فيه:"لنجران وحاشيتها جوار الله وذمة محمـد الـنبي علـى أنفسـهم وملـتهم وأرضهم وأموالهم وغائبهم وشاهدهم وعشيرتهم وكلّ ما تحت أيديهم من قليل أو كثير لا يغير أسـقف مـن أسـقفيته ولا راهب من رهبانيته ولا كاهن من كهانته"، ووصية أبي بكر لجيوش المسلمين المتوجهة إلى بلاد الشام حيـث قـال: "سوف تمرون بأقوام قد فرغوا أنفسهم في الصوامع فدعوهم وما فرغوا أنفسهم لـه"، وعهـد أمـير المـؤمنين عمـر بـن الخطاب إلى أهل (إيليا)[2] يسمح لهم بمباشرة عقائدهم داخل كنائسهم، حيـث أعطـاهم الأمـان لأنفسـهم وأمـوالهم وكنائسهم وصلبانهم ولا تسكن كنائسهم ولا تهدم ولا ينقص منها ولا من خيرها ولا من صليبهم ولا من شيء مـن أموالهم ولا يكرهون على دينهم، وتعهد عمرو بن العاص للمصريين بأن لا يتعرّض المسلمون لكنائسـهم بسـوء وأن لا يتدخلوا في أمور المسيحيين، كما سمح ببقاء اليهود في الإسكندرية متمتعين بنفس الشـروط، وصـلح القائـد خالـد بن الوليد مع أهل الحيرة ألا يهدم لهم كنيسة ولا يمنعون من ضرب النواقيس ولا من إخراج الصلبان في يوم عيـدهم، وأمر عمر بن عبد العزيز – عندما شكا إليه رهبان دمشق – بهدم جزء من المسجد الأموي الذي بناه الخليفـة الأمـوي الوليد بن عبد الملك على جزء من أرض كنيسة القديس يوحنا، إلاّ أنّه وبعد ذلك الأمر وافق الرهبان على بيـع ذلـك الجزء من الأرض للمسجد والإبقاء على بنائه[3].

الفرع الثاني: حرّية الاعتقاد والادّعاء بتعارضها مع عقوبة الردّة

يقصد بالردّة الرجوع عن الإسلام واختيار مبدأ الكفـر، والرجـوع عـن الإسـلام إلى غـيره، ويتنـاول موضـوع الردّة أفراد المجتمع الإسلامي فقط، ولا يتناول غير المسلمين، فليس هناك مشكلة بالنسبة لغير المسلمين المقـيمين علـى أرض الدولة الإسلامية، ولا علاقة لهم بعقوبة هذه الجريمة، والمطلوب منهم أن يلتزموا بما أمـر بـه الإسـلام للصـالح العامّ، والتاريخ الإسلامي يشهد أن المسلمين لم يرغموا أحداً علـى الـدخول في الإسـلام، وأن الـذين عاشـوا في ظـل الدولة الإسلامية من غير المسلمين بقوا على معتقداتهم التي تتنافى مع الإسلام، على الرغم مـن عـدم إقـرارهم بـأي أساس من أسس العقيدة الإسلامية، وهذا يؤكّد عدم وجود أي تعارض بـين المبـدأ الـذي أقرتـه الشـريعة الإسـلامية بقوله تعالى: ﴿**لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ**﴾[4] وعقوبة الردة، ذلك لأن الغاية والهدف من هذا المبدأ يمثل أرقى أنواع ممارسة

---

1 – يوتغ، تعني: يهلك

2 – إيليا هي بيت المقدس وقد شهد على هذا العهد خالد بن الوليد وعمرو بن العاص وعبد الرحمن بن عوف وكتبه معاوية بن أبي سفيان داخل كنيسة القيامة نقلاً عن نبيل لوقا بباوي، **الإرهاب صناعة غير إسلامية**، مرجع سابق، ص:90

3 – أحمد رشاد طاحون، **حرية العقيدة في الشريعة الإسلامية**، مرجع سابق، ص:188، 190 و عبد الوهاب عبد العزيز الشيشاني، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية في النظام الإسلامي والنظم المعاصرة**، مرجع سابق، ص:515، 521 و علي بن عبد الرحمن الطيار، **حقوق الإنسان في الحرب والسلام بين الشريعة الإسلامية والقانون الدولي العامّ**، الطبعة الأولى، مكتبة التوبة، الرياض، السعودية، ص:65، 66 و تيسير خميس العمر، **حرية الاعتقاد في ظل الإسلام**، مرجع سابق، .ص:225، 226 و نبيل لوقا بباوي، **الإرهاب صناعة غير إسلامية**، مرجع سابق، ص:91

4 – القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية:256

ممارسة الحرّية، وتحديداً الحرّية الدينية، فهو يدعو أي شخص أراد الدخول في الإسلام أن يدخله وهو على قناعة تامة ويدعو المسلمين إلى عدم إكراه أي شخص للدخول في هذا الدين الحنيف، ويدعو إلى نزع فتيل الحقد الديني، فلا يملك أحد أن ينزع اعتقاد الغير بالإكراه، أو أن يغيِّر تصوراته العقائدية عن الإله.

أمّا عقوبة الردة فهي مسألة متعلّقة بالنظام العامّ، ومصالح الأمّة، وينطبق عليها حديث الرسول صلّى الله عليه وسلّم، حيث قال: "**مثل القائم على حدود الله، والواقع فيها، كمثل قوم استهموا في سفينة، فأصاب بعضهم أعلاها، وبعضهم أسفلها فكان الذين في أسفلها، إذا استقوا الماء مروا على من فوقهم، فقالوا: لو أنا خرقنا في نصيبنا خرقاً ولم نؤذ من فوقنا، فإن تركوهم وما أرادوا هلكوا جميعاً وإن أخذوا على أيديهم نجوا، ونجوا جميعاً**"[1] .

فعقوبة الردة وفقاً للتشريع الإسلامي تهدف إلى الحفاظ على المجتمع، وصيانة أركانه، وبقائه متماسكاً، وهذا طبيعي في الحياة الإنسانية، حيث لا بد لكلّ نظام من أن يضع تشريعات يستطيع من خلالها أن يحافظ على وجوده وكيانه، وقد ورد لفظ الردة في كثير من الآيات القرآنية منها مثلاً: قال تعالى: ﴿**يَسْأَلُونَكَ عَنِ الشَّهْرِ الْحَرَامِ قِتَالٍ فِيهِ قُلْ قِتَالٌ فِيهِ كَبِيرٌ وَصَدٌّ عَن سَبِيلِ اللّهِ وَكُفْرٌ بِهِ وَالْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَإِخْرَاجُ أَهْلِهِ مِنْهُ أَكْبَرُ عِندَ اللّهِ وَالْفِتْنَةُ أَكْبَرُ مِنَ الْقَتْلِ وَلاَ يَزَالُونَ يُقَاتِلُونَكُمْ حَتَّىَ يَرُدُّوكُمْ عَن دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطَاعُواْ وَمَن يَرْتَدِدْ مِنكُمْ عَن دِينِهِ فَيَمُتْ وَهُوَ كَافِرٌ فَأُوْلَـئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ وَأُوْلَـئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ**﴾[2]

ويتبيّن من خلال هذه الآية الكريمة أنّها لم تنصّ على عقوبة دنيوية مادية جزاء للردة، وأن الجزاء يتمثل بحبط العمل في الدنيا والآخرة والخلود في النار، وهذا ينسجم مع مدلول الآية الكريمة: ﴿**لا إكراه في الدين**﴾، وعموم الآيات الأخرى التي تشير إلى عدم جواز الإكراه في الدين في الشريعة الإسلامية، إلاّ أن جمهور الفقهاء أجمعوا على وجوب قتل المرتد استناداً إلى حديث الرسول صلّى الله عليه وسلّم: "من بدّل دينه فاقتلوه"، وما رواه البخاري ومسلم وغيرهما عن الرسول صلّى الله عليه وسلّم: "لا يحلّ دم امرئ مسلم إلاّ بإحدى ثلاث الثيب الزاني، والنفس بالنفس، والتارك لدينه المفارق للجماعة"، ذلك لأنّ المرتدّ يعلن الحرب على الإسلام بعد أن هداه الله إليه، فدخل وعاش مع أهله، ورجوعه عن ذلك جهاراً يؤدي إلى إشاعة الفتنة ودعوة غير المرتد للإقتداء به[3] .

ولما كان الإسلام نظاماً شاملاً متكاملاً، ينظم سائر فروع الحياة، فهو ينظم العلاقة بين العبد وربه، وينظم العلاقة بين أفراد المجتمع بعضهم ببعض، وبينهم جميعاً، وبين سلطات الدولة، فإن المرتد يعلن بارتداده عن الدين خروجه عن هذا النظام الاجتماعي والقانوني والاقتصادي، بالإضافة إلى إنكاره لقضية الإيمان من أساسها، ولهذا فإن جريمة الردة تعتبر جريمة ذات جانب عقائدي، وجانب سياسي، لأن تغيير الإنسان لموقفه السياسي وخروجه عن

---

1 – عبد الرحمن محمد، **فتح الباري**، بشرح صحيح الإمام أبي عبد الله محمد ابن إسماعيل البخاري، الجزء الخامس، الطبعة الرابعة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1988، ص:100

2 – القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية:217

3 – عبد الرحمن حللي، **حرية الاعتقاد في القران الكريم**، مرجع سابق، ص:107وأحمد رشاد طاحون، **حرية العقيدة في الشريعة الإسلامية**، مرجع سابق ص:222، 226

الجماعة ونظمها وقوانينها، بتغيير دينه يعد استخفافاً بنظام الدولة التي اتخذت الإسلام أساساً لكيانها ونظامها[1] ومن هنا فالردة تعادل جريمة الخيانة العظمى في التشريعات الوضعية التي سنّت عقوبات مختلفة لحماية نظامها الاجتماعي والسياسي، وبهذا تتفق الشريعة الإسلامية مع القوانين الوضعية والقوانين الدولية كما هو واضح في الاستثناء الوارد في البند الثالث من المادّة الثامنة عشرة في العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية بأنّه لا يجوز إخضاع حرّية الإنسان في إظهار دينه أو معتقده، إلاّ للقيود التي يفرضها القانون، وتكون ضرورية لحماية السلامة العامّة أو النظام العامّ أو الصحة العامّة والآداب العامّة أو حقوق الآخرين وحرّياتهم الأساسية[2].

إذن: عرف الإسلام حرّية الاعتقاد منذ بداية نزول الوحي بالقرآن الكريم على الرسول صلّى الله عليه وسلّم، بينما لم تعرف أوروبا هذه الحرّية، إلاّ بعد الإعلان الفرنسي لحقوق الإنسان والمواطن عام 1789، أي أن الإسلام سبق العالم كلّه في إقرار حرّية الاعتقاد، واعتبر كرامة الإنسان أساساً في التعامل معه، بصرف النظر عن دينه أو جنسه أو لونه، وهذه الكرامة مقررة بنصّ القرآن الكريم بقوله تعالى: ﴿**وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً**﴾[3]، وفي السُنَّة النبوية عندما مرت جنازة على الرسول صلّى الله عليه وسلّم قام واقفاً لها فقيل له: يا رسول الله إنّها جنازة يهودي فقال أليست نفساً[4] .

قائمة المراجع

القرآن الكريم .

الكتاب المقدس – العهد القديم والعهد الجديد .

المراجع في اللغة العربية:

الكتب:

1- ابن منظور، **لسان العرب**، الجزء الثالث، الطبعة الثالثة، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1999 .

2- أبو إسلام صالح بن طه عبد الواحد، **العقيدة أوّلا**، مكتبة الغرباء الإسلامية، عمان، الأردن 1424هـ.

3- أبي إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الشاطبي، **الموافقات**، المجلد الأول، الطبعة الأولى، دار ابن عفان للنشر والتوزيع ، مصر، 1421هـ.

4- أبي حامد محمد بن محمد الغزالي، **المستصفى في علم الأصول**، دار الكتب العالمية، بيروت، 2000.

1 – عبد الكريم زيدان، **المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية**، مؤسّسة الرسالة، بيروت، 1989، ص:341

2 – العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية.

3 – القرآن الكريم، سورة الإسراء، الآية:70

4 – علي بن عبد الرحمن الطيار، **حقوق الإنسان في الحرب والسلام بين الشريعة الإسلامية والقانون الدولي العامّ**، مرجع سابق، ص:50–51

5- أحمد بن محمد بن علي المقرْي الفيومي، **المصباح المنير**، دار الكتب العالمية، بيروت، 1994 .

6- التفسير التطبيقي للكتاب المقدس، أخذ النصّ الكتابي من الكتاب المقدس كتاب الحياة الذي ترجم عن اللغات الأصلية بلغة عربية معاصرة، شركة ماستر ميديا، مصر، 1997

7- جعفر السبحاني، **العقيدة الإسلامية**، الوكالة العالمية، بيروت، لا يوجد سنة نشر .

8- أحمد رشاد طاحون، **حرّية العقيدة في الشريعة الإسلامية**، الطبعة الأولى، ايتراك للنشر والتوزيع، مصر، 1998 .

9- أحمد شلبي، **مقارنة الأديان (1) اليهودية**، الطبعة الثانية عشرة، مكتبة النهضة المصرية، 1997.

10- أحمد شلبي، **مقارنة الأديان (2) المسيحية**، الطبعة الحادية عشرة، مكتبة النهضة المصرية، 2002.

11- أحمد شلبي، **مقارنة الأديان (3) الإسلام**، الطبعة الثالثة عشر، مكتبة النهضة المصرية، 1999

12- ادمون رباط، **الوسيط في القانون الدستوري العامّ**، المجلد الثاني، دار العلم للملايين، بيروت، 1971 0

13- إسماعيل إبراهيم البدوي، **دعائم الحكم في الشريعة الإسلامية والنظم الدستورية المعاصرة**، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية بالقاهرة، 1994 .

14- تيسير خميس العمر، **حرّية الاعتقاد في ظلّ الإسلام**، دار الفكر، دمشق، 1998 .

15- جابر إبراهيم الراوي، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية في القانون الدولي والشريعة الإسلامية**، الطبعة الأولى، دار وائل،عمان، الأردن،1999

16- حسني قمر، **حقوق الإنسان في مجال نشأة الحقوق السياسية وتطوّرها وضماناتها (دراسة مقارنة)** ، دار الكتب القانونية، مصر، 2006 .

17- حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **الديمقراطية والحرّية وحقوق الإنسان**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2006 .

18- خضر خضر، **مدخل إلى الحرّيات العامّة وحقوق الإنسان**، المؤسّسة الحديثة للكتاب -طرابلس، لبنان، 2005 .

19- داود علي الفاضل الفاعوري، **العقيدة الإسلامية من القرآن الكريم**، دار الفكر، عمان، الأردن، 1989.

20- رحيل محمد غرايبه، **الحقوق والحرّيات السياسية في الشريعة الإسلامية**، دار المنار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000 .

21- زكريا إبراهيم ، **مشكلات فلسفية، مشكلة الحرّية**، الطبعة الثالثة، مكتبة مصر، 1972

22- عبد الحميد متولي، **القانون الدستوري والأنظمة السياسية**، منشاة المعارف بالإسكندرية، مصر، 1993 .

23- عبد الحميد متولي، **الحرّيات العامّة نظرات في تطوّرها وضماناتها ومستقبلها**، منشاة المعارف، الإسكندرية، 1974 .

24- عبد الكريم زيدان، **المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية**، مؤسّسة الرسالة، بيروت، 1989 .

25- عبد الكريم علوان، **الوسيط في القانون الدولي العامّ حقوق الإنسان**، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2004.

26- عبد الوهاب عبد العزيز الشيشاني، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية في النظام الإسلامي والنظم المعاصرة**، مطابع الجمعية العلمية الملكية، عمان، الأردن، 1980 .

27- علي بن عبد الرحمن الطيار، **حقوق الإنسان في الحرب والسلام بين الشريعة الإسلامية والقانون الدولي العامّ**، الطبعة الأولى، مكتبة التوبة،الرياض، السعودية ، 2002 .

28- عمر سليمان عبد الله الأشقر، **العقيدة في الله**، دار النفائس، عمان، الأردن 2005 .

29- غازي حسن صباريني، **الوجيز في حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1997 .

30- فاروق مجدلاوي، **الإدارة الإسلامية في عهد عمر بن الخطاب**، الطبعة الثالثة، روائع مجدلاوي، عمان، الأردن، 2003

31- فضل الله محمد إسماعيل، **حقوق الإنسان بين الفكر الغربي والفكر الإسلامي**، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية، 2004، 2005 .

32- محمد الزحيلي، **وظيفة الدين في الحياة**، دار القلم، دمشق، 1987 .

33- محمد عبد الله الشرقاوي، **بحوث مقارنة الأديان**، دار الفكر العربي، مصر، 2002 .

34- محمد عبد الله دراز، **الدين**، دار القلم، الكويت 1980.

35- محمد ياسين، **الإيمان أركانه، حقيقته، نواقضه**، الطبعة السادسة، دار الفرقان، عمان، الأردن، 1987

36- محمود شريف بسيوني، محمد السعيد الدقاق، عبد العظيم وزير، **حقوق الإنسان، دراسات تطبيقية عن العالم العربي**، المجلد الثالث، الطبعة الأولى، دار العلم للملايين، بيروت، 1989 .

37- محمود شريف بسيوني، **الوثائق الدولية المعنية بحقوق الإنسان**، المجلد الأول، الوثائق العالمية، دار الشروق، القاهرة، 2003 .

38- نبيل لوقا بباوي، **الإرهاب صناعة غير إسلامية**، دار البباوي للنشر، مصر، 2002.

39- هاني سليمان الطعيمات، **حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية** ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001 .

40- وهبه الزحيلي، **حقّ الحرّية في العالم**، الطبعة الأولى، دار الفكر المعاصر، دمشق، 2000 .

41- زين الدين محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، **مختار الصحاح**، مؤسّسة الرسالة، بيروت، 1998 .

42- السيد الشريف أبي الحسن علي بن محمد بن علي الحسيني الجرجاني الحنفي، **التعريفات**، الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية،بيروت، 2003.

43- صالح الورداني، **عقائد السنّة وعقائد الشيعة التقارب والتباعد**، الطبعة الأولى، مدبولي الصغير، الدار البيضاء، المغرب، 1995.

44- **صحيح مسلم، بشرح النووي**، الجزء الأوّل والثاني والثالث، المطبعة المصرية ومكتبتها، لا يوجد سنة نشر

45- طه الهاشمي، **تاريخ الأديان وفلسفتها**، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1963.

46- عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، **العقيدة الإسلامية وأسسها**، دار القلم، دمشق، 2004 .

47- عبد الرحمن حللي، **حرّية الاعتقاد في القران الكريم**، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب –2001.

48- عبد الرحمن محمد، **فتح الباري**، بشرح صحيح الإمام أبي عبد الله محمد ابن إسماعيل البخاري، الجزء الخامس، الطبعة الرابعة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1988 .

49- عبد الهادي عباس، **حقوق الإنسان**، الجزء الثاني، دار الفاضل، دمشق، 1995.

50- عبد الهادي عباس، **حقوق الإنسان**، الجزء الأول، دار الفاضل، دمشق، 1995 .

51- علي الطنطاوي، **تعريف عام بدين الإسلام**، الجزء الأوّل في العقيدة، دار الفرقان، عمان، الأردن، 1985 .

52- عماد الدين أبي الفداء إسماعيل ابن كثير الدمشقي، **تفسير ابن كثير**، الطبعة الأولى، مؤسّسة الرسالة، بيروت، 2002 .

53- فاروق الدملوجي، **تاريخ الأديان الإلوهية وتاريخ الآلهة**، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، 2004 .

54- محمد الغزالي، حقوق الإنسان بين تعاليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة، نهضة مصر، 2003 .

55- محمد بن علي الشوكاني، **إرشاد الفحول إلى تحقيق الحقّ من علم الأصول**، الطبعة الثانية، دار ابن كثير، دمشق ، 2003 .

56- محمد سعيد بن سهو أبو زعرور، **حقوق الإنسان في ميزان الإسلام**، دار الوضاح، عمان، الأردن، 2004 .

57- محمد ناصر الدين الألباني، **صحيح الجامع الصغير وزيادته**، المجلد الأول، الطبعة الثالثة، المكتب الإسلامي، بيروت، 1988 .

58- **مختصر كتاب التعريفات**، اختصره وراجعه قسم التحقيق والبحث العلمي بدار طويق للنشر والتوزيع، دار طويق الناصرية، الرياض، 1415هـ .

59- وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية الكويت، **الموسوعة الفقهية**، الجزء الحادي والعشرون الطبعة الثانية، الكويت، 1992.

60- وزارة اللاجئين والمهاجرين وشؤون الدمج، إخوة مواطنون في الدنمارك، الطبعة الأولى، 2003 .

الرسائل:

، كريم يوسف احمد كشاكش، **الحرّيات العامّة في الأنظمة السياسية المعاصرة**، رسالة دكتوراه، كلّية الحقوق، جامعة القاهرة، 1987.

المواثيق والإعلانات والقرارات الدولية:

1- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أعتمد بموجب قرار الجمعية العامّة للأمم المتحدة 217 ألف (د-3) في 10 كانون أوّل 1948

2- إعلان بشأن القضاء على جميع أشكال التعصب والتمييز القائمين على أساس الدين أو المعتقد، نشرته الجمعية العامّة للأمم المتحدة على الملأ يوم 25 تشرين ثاني 1981، بقرارها رقم 36/ 55

3- العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، اعتمد وعرض للتوقيع والتصديق والانضمام بقرار الجمعية العامّ 2200 ألف (د، 21) تاريخ 16 كانون الأوّل 1966، وبدأ النفاذ في 3 كانون ثاني 1976.

4- العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية اعتمد وعرض للتوقيع والتصديق والانضمام بقرار الجمعية العامّة 2200 ألف تاريخ 16 كانون الأوّل 1966 وبدأ النفاذ في 23 آذار 1976

5- القرار رقم 59/ 199 القضاء على جميع أشكال التعصب الديني الذي اتخذته الجمعية العامّة للأمم المتحدة عام 2004.

6- ميثاق الأمم المتحدة 26/ 6/ 1945 .

التشريعات:

1- دستور الاتحاد السويسري 2000 .
2- دستور الأمة الأرجنتينية 1994 .
3- دستور الجمهورية الإسلامية الموريتانية 1991 .
4- دستور الجمهورية التونسية 1959
5- دستور الجمهورية العربية السورية 1973.
6- دستور المملكة الأردنية الهاشمية لعام 1946.
7- دستور المملكة الأردنية الهاشمية لعام 1952 .
8- دستور المملكة المغربية 1996.
9- دستور الولايات المتحدة الأمريكية 1787
10- دستور جمهورية السودان 1998
11- دستور جمهورية ألمانيا الاتحادية 1949
12- دستور جمهورية ايطاليا 1970
13- دستور جمهورية فرنسا 1958 .
14- دستور جمهورية لبنان 1926.
15- دستور جمهورية مصر العربية 1971 .
16- دستور دولة الإمارات العربية المتحدة 1971 .
17- دستور دولة الكويت 1962 ومذكرته التفسيرية وأحكام توارث الإمارة واللائحة الداخلية لمجلس الأمة 2001 .
18- دستور مملكة بلجيكا 1993 .

المراجع الأجنبية المترجمة للغة العربية:

1- جون اس . جيبسون، ترجمة سمير عزت نصّار ومراجعة الدكتور فاروق منصور، معجم قانون حقوق الإنسان العالمي، دار النشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999 .

2- دافيد ب فورسايث، ترجمة محمد مصطفى غنيم، حقوق الإنسان والسياسة الدولية، الطبعة الأولى، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، مصر،1993.

3- ملفين ارو فسكي، حقوق الأفراد، وزارة الخارجية الأمريكية، مكتب برامج الإعلام الخارجي، لا يوجد سنة نشر .

4- هيلين ايليربي، ترجمة الدكتور سهيل زكار، الجانب المظلم في التاريخ المسيحي، دار قتيبة للنشر، لبنان، 2005 .

5- اليكسي جورافسكي، ترجمة الدكتور خلف محمد الجراد ، الإسلام والمسيحية، عالم المعرفة، الكويت، 1996.

www.un.org-arabic

STUDY GUIDE: freedom of Religion or Belief , 2003 University Of Minnesota Human Rights Center.
http://www1.umn.edu/humanrts/edumat/studyguides/religion.html

Freedom of religion and belief-Position paper by the Public Policy Assessment Society Inc.
http://www.geocities.com/capitolhill/parliament/4327/ppaser15.htm

Freedom of Religion, From Wikipedia, the Free encyclopedia,
http://en.wikipedia.org/wiki/freedom_of_religion

La représentation de l'espace dans l'œuvre de Mohammed Dib *L'Infante maure*

Dr. Mériem BENRAHAL

Université de Ghardaïa

Le résumé :

L’espace représenté dans ce texte nous semble significatif par rapport à l’état de la société. Mohamed Dib tente de représenter l’espace et il lui accorde une valeur symbolique. L’auteur ne se limite pas à transmettre l’espace réel et il ne suffit pas de le déterminer typographiquement. Car chaque écrivain est influencé par son espace, il le transfère dans son texte non pas entant que espace géographique mais comme un espace imaginaire dessiné par son imaginaire. Cet espace se réalise dans le texte à travers l’image poétique et les mots.

الملخّص:

يعتبر المكان المعبر عنه في الأدب ذا معنى بالنسبة للمجتمع، أين يحاول الكاتب التعبير عن المكان وإعطائه قيمة رمزية.

عموما يوجد المكان في كل الأعمال الأدبية لكن القيمة التي يشغلها المكان تختلف من كاتب إلى آخر حسب نظره.

المكان الممثل في النص الأدبي لمحمد ديب، ليس بالمكان الواقعي، بل هو مكان مفعم بالإحساس الشخصي وإرادة الكاتب. إذن هو تصور على مستوى الخيال لأن كل كاتب يتأثر بمكانه و ينقله إلى نصه ليس كمكان جغرافي و إنما كمكان خيالي. و يجسد هذا الأخير في النص الأدبي عن طريق الصورة الشعرية و الكلمات.

Abstract:

When speaking about the space in literature it has a special sign/symbol for the society when the writer tries to give it a special value. Generally, the space exists in all the literary works, but it has a different value according to writer. The space in the literary works of Mohamed Dib is not as in reality. However, it is the place represented by the writer according to his will/needs. So, it exists in the fiction, because every writer represents the space in his work according to his needs. Thus, this space or kind of representing things can be seen as special words.

L'Algérie tient la grande part de la production romanesque maghrébine de la langue française. Et l'histoire de ces romans et avant tout, pour nous, celle d'une belle rencontre, rencontre émotionnelle et féconde d'une lecture et d'un texte qui ouvre la voie vers un grand intérêt interprétatif.

De plus, cette littérature place la question de l'espace au centre de ses préoccupations qui veut le témoignage des liens que la société algérienne entretient avec son espace.

L'auteur algérien d'expression française a atteint un style qui reproduit l'espace dans ses écrits et même de créer un autre espace dans lequel se meut le plus souvent son imagination créatrice.

Si nous avons préféré travailler sur la présentation de l'espace dans l'œuvre de Mohammed Dib c'est parce que toute œuvre, écrit Gilbert Durand, *« est démiurgique : elle crée par les mots et des phrases, une terre nouvelle, un ciel nouveau. »*[1].

Alors, chaque œuvre met en place un espace nouveau et inventé. Ce dernier est choisi par l'auteur et montre le rapport existant entre l'écrivain et son espace.

On a choisi un écrivain largement reconnu aussi bien en Algérie qu'en France. Il fait partie de la génération fondatrice de la littérature algérienne. Quand au choix du roman il s'explique par la grande richesse et la singularité qui caractérisent son texte, et aussi par la qualité d'une œuvre qui en fait sans doute le plus grand écrivain algérien, surprenant souvent le lecteur et l'émerveillant.

L'Infante maure est un romans parus en 1994, date pendant laquelle son auteur était exilé en France.

L'Infante maure s'impose comme quatrième volet de la trilogie nordique. Mohammed Dib a obtenu pour ce roman le grand prix de la francophonie de l'académie français.

De plus, sa situation d'énonciation est évidemment particulière puisqu'elle met en évidence une question essentielle, celle de la dissémination de l'espace et la distance avec le lieu de l'origine. Alors, ce roman attire notre attention sur la spatialisation car ils proviennent d'une spatialisation de la parole dans un ailleurs de l'origine.

Le choix de ce roman n'est pas un simple hasard, parce qu'il se situe à l'intersection des langues et des cultures, c'est une écriture du mélange, de la mixité et de rencontre des personnes et des textes qui produit l'inattendu du contact. C'est aussi, le cheminement d'une écriture qui se cherche, elle-même en équilibre/ déséquilibre entre deux mondes, cherchant un entre-deux pour s'affirmer.

---

[1] Gilbert Durand, *les fondements de la création littéraire,* Encyclopedia Universalis, Enjeux, Tome1, 1990, p.392.

Pour révéler et éclairer l'écriture de Mohammed Dib, Najeh Jegham, dans *Ecriture et création perpétuelle,*[1] met essentiellement l'accent sur cet écrivain. *L'Infante maure*[2], qui est l'un de ses derniers romans, présente clairement les modifications d'écritures littéraires du roman algérien d'expression française.

Ces principaux changements qu'il a connus témoignent d'une évolution de la littérature algérienne dans son ensemble. *L'Infante maure* présente ainsi l'écriture spatiale chez Mohammed Dib. Nous pouvons dire, alors, que l'écriture dibienne dans ce texte résulte du déplacement dans l'espace, représentant le passage constant d'un lieu à un autre effectué par la marche et aussi par le développement qui progresse vers la fin de l'histoire. Puisque le personnage-narrateur désire passer d'un monde à un autre, il veut donc découvrir d'autres espaces.

Ainsi, il cherche une voie qui mène vers la liberté et vers le bonheur parce que sa vie est marquée par la solitude et la communication avec la nature. En somme, le personnage dibien semble à la recherche d'une nouvelle conception de soi et de l'autre. Et au cœur de ce travail sur soi se joue une scène de modification, de transformation et de métamorphose.

Dans ses écrits, Mohammed Dib est capable de transporter la langue et les émotions d'un écrivain maghrébin exilé depuis longtemps et spécialement en Finlande. Mohammed Dib a réussi à mettre à la place du monde nordique l'Algérie et de transférer son pays arabe dans les paysages de ceux qu'il a rencontrés ailleurs. Alors, l'œuvre dibienne vise à établir son propre espace à partir des cheminements des personnages.

Dans les textes de notre auteur, la responsabilité de l'écrivain est exprimée et traduite par la constance des thèmes sociaux tels que les inégalités sociales, les conflits des générations, de la femme dans ses relations avec l'homme de l'immigration et le sous développement.

Il nous semble indispensable, avant de faire une analyse concrète de l'espace de ce texte, de bien définir ce concept. De même une esquisse définitionnelle du concept d'espace s'impose. En effet, il est inconcevable pour nous de travailler sur l'espace sans le définir. Kant[3] considère l'espace comme les formes *a priori* de tout ce qu'il appelle « sensibilité », autrement dit comme les conditions préalables de toute représentation immédiate du réel sensible, regroupant les repères formels de la perception du monde extérieur. Alors, l'espace, peut être considéré comme « *des milieux de décomposition du réel (...) la possibilité d'existence d'une réalité quelque soit (visible, audible, imaginaire, rêvée, fictive, mentale)* »[4].

Charles Bonn, lui aussi, accorde une grande importance à la notion d'espace dans le roman maghrébin d'expression française. Dans son œuvre *Problématique spatiale du roman Algérien*[5], il amorce une réflexion entre la littérature et l'espace et tente d'étudier comment l'écriture produit sa localisation. Il dit *« la littérature apparaît comme une modalité*

[1] Najeh JEGHAM Angers,*Ecriture et création perpétuelle*: entre M.Dib et A.MEDDEB In itinéraires et contact de culture, l'Harmattan, 1995, P.79.
[2] Mohammed Dib, *L'Infante maure*, DAHLAB, Alger, 1994.
[3] http://cura.free.fr/02domi1.html
[4] *Ibid.*
[5] Charles Bonn, *Problématiques spatiales du roman Algérien*, ENDL, Alger, 1986.

privilégiée de ces relations complexes entre les langages et l'espace. »[1]. Puisque la littérature traite aussi l'espace, elle décrit les lieux, des paysages et des demeures.

Dans cet article, nous nous concentrerons essentiellement sur l'étude de l'espace et de sa représentation dans notre texte. Toutefois, nous nous poserons la question de savoir si la représentation de l'espace dans notre texte est une représentation imaginaire.

Cet espace imaginaire construit par le texte est indiqué par le monde particulier que vit le personnage et dans lequel il évolue. Son parcours détermine donc l'espace de la diégèse.

Bachir Adjil nous explique que *« le lieu chez Mohammed Dib est un espace dénué de charge symbolique. Il évoque un endroit imprécis, quelconque, non inscrit dans l'ordre temporel et topographique".* [2]

La citation montre que le lieu chez Mohammed Dib est un lieu vague et sans nom. Autrement dit, l'espace dans lequel se réalise l'histoire demeure intemporel et même inexistant.

Dans le roman *L'Infante maure* la protagoniste principale de l'histoire évoque la non existence de lieu quand elle dit « *c'est nulle part* »[3]. En somme, l'absence et la perte du lieu signifie aussi la perte de repères. Donc, le lieu dans ce texte est précisément le non lieu même s'il est présenté comme l'élément le plus important : la neige, le sable, le désert, l'arbre.

Nous découvrons, tout au long de l'œuvre, *L'Infante maure*, des indicateurs et des éléments indicatifs du lieu. Espace autre, déterritorialisation par rapport à un autre ailleurs. La déterritorialisation du personnage principal par rapport à l'espace dans lequel il a évolué ne certifie la vérité qu'en marquant une distance spatiale et temporelle à l'égard d'un lieu d'origine.

Alors, pour Mohammed Dib, la représentation de l'espace est laissée au lecteur pour représenter l'histoire par ses propres représentations.

C'est en ce sens que la narratrice de *L'Infante maure*, une fille de la double origine, est partagée entre sa filiation paternelle et maternelle. Lyyli Belle ne sait pas où se situer, elle ne parvient pas à trouver sa place. La fillette ne parvient pas, aussi, à se définir, en tant que personne, qui a un nom et une identité. La fillette dit:

" Je danse à en perdre la tête. Je n'ai plus de nom. Je ne m'appelle plus. Le nom est la lampe qui éclaire votre figure, mais sa lueur pourrait aussi cacher votre vraie figure et ne montre qu'un masque. Le plus moi, est-ce mon nom, est moi? Quand je me parle, je ne m'appelle pas je ne dis pas: Lyyli Belle, je te parle. Je n'ai pas besoin d'un nom pour savoir que je me parle. Je suis sans nom. Je ne suis que moi."4

Il est clair que l'espace géographique symbolique n'acquiert véritablement de sens que lorsqu'il est mis en relation avec l'histoire de son occupation humaine. L'étude de l'écriture spatiale nous amène à découvrir que chaque écrivain décrit longuement et fréquemment les

---

[1] *Ibid*, p.10
[2] Bachir Adjil, *Espace et écriture chez Mohammed Dib: la trilogie nordique*, Paris, l'Harmattan, 1995.P. 26.
[3] Mohamed Dib, *L'Infante maure*, DAHLAB, Alger, 1994.p.40.
[4] Ibid., p.53.

lieux qui lui sont les plus familiers, les lieux où il a évolué et dans lesquels il réside le plus longtemps.

Mohammed Dib, lui aussi, dans ses derniers écrits résume l'expression de ses préoccupations au point où l'œuvre devient le lieu d'une réflexion sur les êtres humains. En fait, nous retrouvons un écrivain en face des grandes questions du monde.

A vrai dire, Mohammed Dib est un écrivain algérien et son pays, l'Algérie, a été la source de son inspiration romanesque.

Cela veut dire qu'il y a une relation conditionnée entre l'écrivain et l'environnement où il a évolué, cette relation est véritablement semblable à la relation existante entre l'âme et les corps. Alors, les produits littéraires de l'écrivain reflètent la réaction et le point de vue ou au moins la vie vécue par son peuple et les individus de la société.

En somme, la littérature algérienne d’expression française a connu des étapes différentes, c’est pour cela les œuvres sont devenues différentes selon la période dans laquelle sont produits. En effet, les œuvres de Mohammed Dib traduisent son entourage, qu’est le cas de tous les écrivains algériens.

Dans *L'Infante maure*, nous sommes face à une fiction qui montre parfaitement la relation qui unit l’écrivain Mohammed Dib et son espace l’Algérie. En effet, cette relation est la représentation de son pays et de son espace dans ses écrits. Comme dans toute lecture de Mohammed Dib, nous constatons que M. Dib n’a jamais cessé de parler des préoccupations de son peuple, avant et après l’Indépendance, même s’il vivait ailleurs.

En fait, le concept ainsi désigné -l’espace- chez Mohammed Dib est fondé et basé sur un espace de l’Algérie.

A ce propos, Mourad Yelles s’intéresse aux œuvres de cet auteur et concernant le concept de l’espace, il dit que le travail de Mohammed Dib *« se réfère à une articulation de l’intériorité à extériorité »*[1], donc l’espace intérieur vers l’espace extérieur est mis dans l’œuvre à travers des jardins, des maisons, etc. Il s’agit, ici, de la mise en œuvre de l’espace intérieur vers l’espace extérieur.

Nous constatons, donc, que l'espace d'une œuvre est un espace imaginé, nous le découvrons à travers les mots et l'image poétique du texte. C’est donc à travers la suite d’images représentées dans le texte que nous pouvons déceler l’espace imaginaire. En effet, l'imaginaire reste souvent la matière de l'auteur pour construire l'espace.

Ce dernier possède une signification quand il est intégré dans le système de la langue. Puisque la langue traduit l'univers réel et le remplace, mais cette opération n'est pas innocente ou négative parce qu'elle est pleine de valeurs et porteuse d'une signification négative ou positive selon la culture de l'auteur.

D'ailleurs, l'espace fait partie de cette opération et chaque élément indicateur de l'espace porte une signification spécifique selon le contexte auquel il est inclus sociologique, culturel ou religieux.

L'auteur ne s’arrête pas de transmettre l'espace réel et il ne suffit pas de le déterminer typographiquement. Ainsi, il ne le considère pas comme un récipient où se passent les

[1] Mourad Yelles, in *journée d’étude sur Mohamed Dib au Hilton*, La tribune27Sptembre2003.

événements de son histoire parce que même s'il parle de l'univers et de la nature, ils sont absents. Car l'auteur établit par l'imaginaire une image de l'univers et de la nature.

L'espace dans le texte se transforme, donc, en signifié sémiotique qui participe à élargir le cercle de la signification du texte où l'auteur essaye d'extérioriser, dans le texte, l'espace qui se trouve dans son esprit.

Il veut, aussi, refléter à travers son texte ce qu'il a intériorisé dans le but de le véhiculer aux lecteurs. Nous sommes, alors, aux limites de l'expression et de la représentation de l'espace imaginaire qui correspond à un vaste spectre de phénomènes dont la structure intérieure, formée de lumières et d'ombres est faite d'une médiation entre l'"intérieur", le Moi, et "l'extérieur", c'est-à-dire le monde. L'expansion démesurée du Moi le fait coïncider avec tout l'espace.

En somme, le texte littéraire est une expression mais aussi un effet et un résultat de l'imaginaire. C'est à travers l'imaginaire, l'auteur collecte les images de la nature et son rôle n'est pas une simple collecte mais il est aussi une organisation de ses images. Alors, l'auteur peint l'espace par les couleurs de son âme agitant et il le forme selon sa vision spécifique et selon sa culture. De même, Gaston Bachelard dit que *« l'âme rêve et pense, et puis elle imagine »*[1]

Généralement, chaque auteur est influencé par sa terre et tout ce qui concerne la terre, les animaux, les plantes, et aussi les objets. Quand nous lisons, nous trouvons forcement un espace géographique réel bien déterminé ou bien un espace imaginaire dessiné par l'imaginaire de l'auteur qui se réalise à travers l'image poétique, les mots et les éléments indicateurs de l'espace.

Dans les écrits de Mohammed Dib, nous constatons que sa ville natale, Tlemcen, occupe une place essentielle. Elle est, pour lui, le lieu mystique et de spiritualité dans lequel il s'attache fréquemment.

Ainsi, elle est le lieu de la réflexion et de l'imaginaire. Donc, Dib pousse la mystification de sa terre natale, et encore plus de la terre algérienne. A vrai dire, Mohammed Dib n'habite plus son pays d'origine depuis longtemps. Cependant ses écrits parlent toujours de la terre qu'il a quittée et ils traduisent le mal-être dans l'univers.

Dans le même ordre d'idée, Christiane Chaulet-Achour dans son article qui s'intitule « Tlemcen, lieu d'écriture » s'intéresse aux écrits de Mohammed Dib et ce, concernant la représentation de sa ville Tlemcen dont elle ne manquera pas de souligner que *« D'un roman à l'autre de la trilogie les lieux de la ville défilent avec beaucoup de réalisme. (…), la ville est toujours là mais ses particularités sont moins précises »*[2].

Comme tout les écrivains algériens, Mohammed Dib évoque et décrit sa ville natale qui a une grande présence romanesque, il la prend comme un cadre géographique pour ses romans.

Les lecteurs de Mohammed Dib trouvent, sans effort, que l'auteur est trop attaché à l'espace comme tous les êtres humains. Cet auteur a aimé un espace géographique. Il est

---

[1] Gaston Bachelard, *la poétique de l'espace*, Quadrige, 2007, p. 162.
[2] Christiane Chaulet –Achaur, « *Tlemcen, lieu d'écriture* » ,in *promenade littéraire*, 1999, p.115

passionné de cette espace et de son peuple, il a dessiné une carte dans son esprit comme un tatouage sur sa main.

En effet, pendant la colonisation et après l'indépendance la terre reste souvent l'élément principal de la thématique maghrébine. La relation entre l'auteur et sa terre est traduite dans ses œuvres par l'action des personnages.

En effet, aucune représentation de l'espace n'est dépourvue de signification dans la littérature algérienne d'expression française car l'espace algérien est toujours un espace vivant et surtout pendant la période de la colonisation.

En outre, le titre même du roman de Mohammed Dib, *l'Infante maure* mentionne le lieu de façon explicite. Nous dirons qu'il réfère plutôt à des catégories sociales liées néanmoins à un espace géographique précis, c'est dire que le référent spatial est explicite. Parce que toute lecture commence par le titre de l'œuvre et nous arrivons, à ce niveau, à déceler la désignation d'un espace bien précis à partir de l'utilisation de l'adjectif maure qui désigne le Maghreb.

L'imaginaire d'un lieu, le désert

Nous vivons avec l'un des plus grands déserts du monde. La présence du désert influe et inspire la majorité de nos écrivains. Le désert reste toujours pour eux, même inconsciemment, une source d'inspiration et d'imagination.

Mohammed Dib, en tant que écrivain algérien d'expression française, a une attirance particulière et singulière pour le désert.

Dans ses écrits, le désert va apparaître d'une façon ou d'une autre plein de signification, rechargé sémantiquement selon le contexte dans lequel il est produit. L'utilisation du désert dans notre texte d'analyse, *L'Infante maure,* n'est pas du tout gratuite.

Le désert est, en effet, pour parler comme Mohammed Dib « *le désert travaille les créations algériennes, (qu') il les informe en dépit de leurs auteurs* »[1]. Il reste toujours inscrit dans la tradition littéraire algérienne et aussi maghrébine. Mohammed Dib ajoute que « *Algérien porte le désert en lui et avec lui* »[2]

Dans notre roman, *L'Infante maure,* Mohammed Dib nous fait faire un détour au Sud dans un désert fictif qui symbolise le pays du père de Lyyli Belle.

Nous nous limiterons donc, dans le présent travail, à une étude de la représentation du désert dans notre texte. Puis, nous essayerons de relever la signification du désert.

Le personnage-narrateur de l'histoire a évoqué des lieux géographiques. La fillette Lyyli Belle termine son déplacement en un lieu de sable, de soleil et d'espaces infinis qu'est le désert. Ce dernier est le lieu de la confrontation de deux espaces psychologique et géographique où la fillette prend contact avec le sol pour arriver aux vérités attendues. Lyyli Belle le dit d'ailleurs clairement:

"Evitant à mes pieds endormis un contact brutal avec le sol, je me pose doucement"[3].

---

[1] http://www.limag.refer.org/Theses/Tabti/Tabti.PDF
[2] Ibid
[3] Op. Cit. , p.180

Au terme de son voyage qui la conduit vers sa vérité, Lyyli Belle évoque le désert. Le désert sert de révélateur. Il offre cette particularité qu'elle marche pour retrouver son âme et son identité perdues. Cet espace, le désert, lieu magique, est aussi lieu de la magie, le désert, lieu où devait, pour elle se chercher où elle veut sortir de la brume pour accéder au savoir et de se retirer en un lieu pour y être en sûreté. Le désert est, aussi, le lieu des espaces infinis où l'on se perd, où l'on se retrouve.

Nous constatons que le roman contient certains passages très significatifs et révélateurs de la lumière et de la connaissance. La narratrice principale de l'histoire a pris conscience grâce à la lumière du désert et de son immensité de sable.

Alors le désert représente très bien l'accès à la connaissance par le jaune flamboyant et les éclats. Il est l'image de la tension entre la présence et l'absence, la vie et la mort, qui le rend pur et lumineux. Dans ce lieu, la fillette donne accès à la lumière et au savoir, elle dit dans ce passage :

« L'expression émerveillée autant que rêveuse, le regard ébloui par l'illumination perpétuelle »[1]

«Je suis maintenant ce que je cherche et mon regard avec moi le sait, et mon cœur. Ceci et ça.

Des ci et des ça qui font beau, fond doux en moi »[2]

En somme, tout un champ lexical relatif à la notion de lumière s'étend tout au long du roman, comme le thème du jour qui devient le témoignage d'un état psychique et spirituel extraordinaire symbolisant l'être pur. De même, l'illumination résulte d'un déplacement spirituel et d'un voyage intérieur qui sort de l'ordinaire. Cela, éprouve donc la prédominance de l'esprit et de l'imagination sur le réel.

Si le désert apparaît comme le lieu où les hommes eux-mêmes changent, il est aussi le lieu où il leur apparaît que le monde transforme parce que le désert est parcouru par le vent. Le désert est convoqué dans ce roman puisqu'il est un lieu paradoxal, lieu où rien ne dure. C'est l'espace de l'effacement et de la confrontation du réel et du fictif, le présent au représenté.

Alors qu'il existe un désert celui de l'imaginaire, du monde intérieur, un désert créé dans l'imaginaire de la personne dans le but d'effectuer un déplacement affectif.

Autrement dit, il s'agit d'une représentation et on peut parler d'une représentation quand il s'agit d'un lieu évoqué dans un texte littéraire. C'est pour quoi, il appartient au lisible et nom au visible.

En effet, construire un lieu dans le diégèse ne signifie pas toujours donner à voir, ni décrire mais de former par l'écriture et le langage dans le texte un espace pour l'action dans lequel les personnages puissent déambuler.

Cela veut dire qu'il ne s'agit pas la réalité des choses mais un espace représenté et construit dans l'imagination créatrice de l'écrivain.

---

[1]Op. cit. , p.58.
[2] Op. cit. , p. 68.

Dans notre texte, *L'Infante maure*, l'espace représenté, le désert, met en évidence un voyage intérieur qui sort de l'ordinaire reflétant un état spirituel extraordinaire où la préexistence de l'essence sur le monde corporel**.** Son voyage devient un tremplin pour un parcours intérieur où il intègre dans son propre imaginaire la dimension spatiale de l'errance et ce processus conduit justement à une "invention" dans le sens de "découverte".

A vrai dire Mohammed Dib, écrivain maghrébin, connaît géographiquement, socialement et culturellement le désert ; il l'invente dans l'un de ses derniers romans scandinaves *l'Infante maure*. En effet, l'espace désert inventé dans ce roman montre la continuité du passé vers le présent parce que l'espace désert est une liaison étroite entre les personnages et le monde pendant le parcours intérieur, susceptible de faire disparaître la fracture entre le monde extérieur et le monde intérieur.

Donc, la représentation du désert devient purement mentale et imaginaire, Le désert est un espace imaginaire et précisément un non lieu. Lyyli Belle l'invente pour échapper à la réalité. La narratrice principale de l'histoire dit :

"*Tout au fond comme des cloches sonnent. Mais je sais, toute rendormie que je sois : ce sont les cloches de la lumière*"[1]

"J'entends la locomotive du jour halter au loin"[2]

"Maintenant que tout s'est préparé à recevoir le matin, je me lève, moi aussi je me lève pour voir ça"[3]

En effet, l'analyse de ces exemples met en évidence la relation entre la notion du jour avec l'éveil marqué par l'emploi du verbe "se lever".

Dans *L'Infante maure*, le personnage-narrateur devient lui-même porteur d'espace. C'est ce même espace (le désert) qui fonctionne comme un espace libérateur. Autour de cet espace illimité, infini se cristallisent les tensions, les désirs, les angoisses, les traumatismes et se condensent les sentiments les plus contradictoires. Ainsi, le personnage-narrateur parle du désert tout en se trouvant dans un pays scandinave, un pays froid.

A vrai dire, chaque époque et chaque auteur choisit ses lieux et en exploite les caractéristiques pour mettre en lumière ses propres critères idéologiques et esthétiques. Ici, Mohammed Dib utilise le désert pour créer des effets d'étrangetés par l'intermédiaire de la métaphore et aussi pour sa valeur symbolique.

Tout au long du roman, Lyyli Belle s'inquiète pour sa mère qui se sent mal après le départ de son mari et devient de plus en plus angoissée. Elle comprend, donc, que son père est un nomade et son pays est un désert, c'est pour cette raison, son père ne peut pas rester sans partir.

Lyyli Belle ne cesse pas de penser au problème que vit ses parents au point où elle pense souvent à ses origines et à patrie de son père. Elle l'imagine d'une manière qu'elle se voit un jour emportée très loin pour arriver dans un désert devant une tente. Dans ce lieu, Lyyli Belle rencontre son grand père, inventé, un cheikh à la barbe blanche. C'est par son

---

[1] Op. cit., p.10.
[2]Op. cit., p.12.
[3]Op. cit., p.13.

l'intermédiaire, la fillette retrouve une vérité d'elle même et un sens à sa vie. Le cheikh l'a salué, ensuite, il a posé des questions à Lyyli Belle mais elle ne sait pas répondre. Il dit :

« -Le salut soit sur vous.

-Sur nous ? Ne voit-il pas que je suis venu toute seule.

- Je suis moi seule, grand père.

-Tu n'es pas seule. Tu as un ange placé à ta droite, un ange à ta gauche. Jamais personne n'est seul »[1].

Un peu plus loin :

« -la neige est pure.

Et lui, le cheikh reprend en écho :

-pur, le sable rend également le monde pur.

Tu sais maintenant pourquoi je m'entoure de tant de sable. »[2]

Dans ces extraits, le grand père utilise le pluriel le (vous) au lieu de (toi) pour annuler l'idée de la solitude. Lyyli Belle trouve en ces pronoms la contre vérité de ses idées préconçues, elle n'est pas, donc, seule. Ils ont comparé également la neige et le sable, ils sont identiques.

En effet, le sable et la neige sont les principales représentations des confrontations entre deux pays si éloignés l'un de l'autre, ces représentations montrent le contraste entre deux pays et deux civilisations mais de point de vue de leur union qu'il convient maintenant de les appréhender.

De ce fait, la fillette découvre que son père et sa mère sont toujours présents à ses côtés durant toute sa vie. Ses parents prennent donc le caractère angélique, ils la protègent et ils la soutiennent souvent.

En effet, le lecteur de *l'Infante maure* découvre l'histoire d'un couple désunit et une petite fille désireuse de réunir et de réconcilier ses parents. A travers ce roman, l'auteur exprime ses véritables intentions où il cherche à trouver un point d'équilibre entre les acteurs, la femme européenne, le père maghrébin où le grand père saharien et la fillette peuvent chercher ou réinventer ensemble ce qui les réunit.

Ainsi, Lyyli Belle découvre la relation sacrée qui unit sa mère à son père. Le problème de la différence de la nationalité et de la culture de ses parents qui faisait perdre sa stabilité se change en complémentarité. La fillette dit :

«Mais à partir de cette minute, anges si discrets, je n'oublierai plus que vous êtes à mes cotés »[3]

« Et dans la religion de papa, vous êtes gardé par deux anges l'un à droite, l'autre à gauche. J'ai ainsi maman et papa, et mes deux anges, l'un à droite, l'autre a gauche"[1].

---

[1] Ibid., p.148.
[2] Ibid., p.152.153.
[3]. Op. cit., p.148.

L'enfant fait, donc, une analogie entre les anges et ses parents et ce, concernant le rôle de la protection éternelle. Ces gardiens éternels ont retrouvés grâce au désert et de sa lumière où son grand père lui a expliqué sa situation :

"Je veux lui dire que non je le savais pas jusqu'au à cette minute, lui dire que non je ne me trouve pas depuis à peine quelques minutes ou des années devant lui mais depuis toujours"[2]

"*J'avais su tout cela et je l'avais oublié. A présent je me rappelle. Oui, je me rappelle.*"[3]

"*Ah, vous dites – vous, eux! Les anges gardiens, et vous poursuivez votre chemin. Finalement vous allez trop loin. Vous ne bougez plus, vous attendez qu'ils vous rattrapent et remarchent du même pas que vous. Ces deux-là, vous en souveniez plus, vous accompagnent partout, et maintenant vous vous en souvenez*"[4]

Dans ces extraits qui montrent que le désert n'est pas représenté comme une fin ou le terme de son voyage intérieur mais une réoxygénation spirituelle avant de retrouver la densité des relations sociales et affectives et de découvrir que les vérités recherchées sont véritablement intérieures en soi. Ce voyage intérieur est voulu par la fillette Lyyli Belle en son être grâce à la lumière du désert.

Le désert est un monde clos et ouvert à la fois, un monde de mystères. Il apparaît comme le lieu des origines identitaires de l'héroïne. Les dunes, les sables relèvent de la référentialité.

"*Je suis parvenue sur la dune […]. Je contemple le désert qui, de chutes en chute, de rebonds en rebonds, ne joue qu'à se courir après, à se rejoindre, puis à se perdre pour se rassembler plus loin et déborder, toujours immobile, après une dernière chute, par- delà l'horizon*".[5]

Le désert est un espace où il y a l'oscillation entre le réel et l'imaginaire. Le désert est comme le vent qui transforme et modèle les paysages.

Aussi, le désert *« peut s'apparenter dans sa nudité à la page blanche que l'écrivain couvre de signes, c'est donc un espace fondateur de la parole mais c'est aussi paradoxalement le lieu où rien ne dure, le lieu de l'effacement et de l'éphémère (…) c'est aussi le lieu des rêves, de la fuite d'Agar et son fils Ismaël. »*[6] Cette dernière est une histoire introduite dans notre corpus c'est l'histoire de :

«L'enfant Ismaël chassé de la maison paternelle avec Agar sa mère, était sur le point de mourir de soif dans le désert ; alors elle l'à mis à l'abri du soleil dans un buisson, mais une source d'eau a jailli sous le talon d'Ismaël.

---

[1] Op. cit., p.168.
[2] Op. cit., p153.
[3] Op. cit., p.170.
[4] Op. cit., p.169.170.
[5] Op. cit., p.173.
[6] www.ercilis.planet.tn/arg-co.htm

Alors l'ange est venu et il a parlé à la mère : qu'as-tu, Agar ? Ne crains pas, car le Seigneur a entendu la voix de l'enfant dans le lieu où il est. Lève-toi ! Relève l'enfant et prends-le par la main, car je ferai de lui… »[1]

Mohammed Dib, dans cet extrait, reprend l'histoire sacrée tirée du Coran dans le but de montrer que le désert est un lieu saint. C'est l'endroit où la source miraculeuse jaillit pour sauver Ismaël et sa mère Agar.

Dib, ici, éclaire sur sa la portée du sens de la source qui jaillit dans le désert sous les talons de Lyyli Belle. Cette intrusion du texte sacré et de l'histoire d'Ismaïl le fils d'Ibrahim montre l'importance de cette source au désert d'Arabie où toutes les populations des mondes entiers se croisent.

Par ailleurs, la raison derrière ce voyage intérieur de la fillette au désert est de trouver le lieu source pour qu'elle rassure sa place au sien d'une famille pleine de mixité.

C'est dans *L'infante maure*, Mohammed Dib utilise le mot Atlal dont se sert le grand père pour nommer les traces laissées par l'animal qui rejoint la petite Lyyli Belle dans le désert. Elle dit :

« -Les Atlal! S'exclame alors le vieux monsieur, la gorge serrée, par l'émotion, ce qui de sa part me laisse tout ahurie.

-Les quoi ?

-Retourne là où tu as déposé la bête et lis ce qu'elle a écrit. Des atlals, à n'en pas douter, va, fillette." [2]

Pour un lecteur bilingue qui peut convoquer la littérature arabe et ses traditions classiques de l'halte sur les traces. L'halte sur les traces met en scène le poète pleurant le départ de l'aimée emmenée par les siens qui ont levé le camp. En effet, Atlal signifie les gémissements et les plaintes du poète arabe dans le désert face à la perte, et les vents qui sifflent.

En outre, la narratrice principale de l'histoire, Lyyli Belle, peut être considérée comme la représentante du lieu ou plus précisément le symbole du lieu puisqu'elle est une fille d'un père maghrébin et d'une mère européenne. Elle dit même :

"*Je dis: le pays de papa, si vous y êtes, c'est un désert. Du sable, et du sable […] dans un désert, on est partout. On y voyage aussi sans bouger parce que vous été toujours là où il vous plait d'être. Et partout au milieu*".[3]

" *Pour l'instant, je suis au milieu de cette neige de sable toute chaude. Même brûlante. Moi venant de mon pays, j'aime qu'elle le soit là, au milieu où il est possible d'attraper le soleil à la main […]."* [4]

---

[1] Op.cit., p.172.
[2] Ibid., p159.
[3] Ibid, p.146.
[4] Ibid, p.147.

En somme, nous constatons que Mohammed Dib, à travers son texte *L'Infante maure* nous fait faire un détour au Sud, dans un désert fictif constitue par l'imaginaire de la narratrice principale. Le désert représenté désigne, en réalité, la patrie du père de Lyyli Belle. Par conséquent, Mohammed Dib veut désigner par le désert convoqué dans son texte son pays d'origine l'Algérie et sa culture arabe.

Il est évident que l'espace fictionnel peut intervenir dans un texte par la simple mention du lieu " le désert". Aussi, *"dans un texte l'espace se définit [...] comme l'ensemble des signes qui produisent un effet de représentation."*[1]

Cela indique donc un lexique particulier, des adverbes de lieu pour permettre la localisation, l'orientation. Nous notons donc l'importance accordée aux adjectifs qualificatifs pour la description. Alors, pour saisir la manière dont l'espace est représentée dans le texte littéraire. Il faut d'étudier la structuration des signes désignant l'espace et des signes producteurs d'espace dans la diégèse.

Références bibliographiques

1- Gaston Bachelard, *la poétique de l'espace*, Quadrige, 2007.

2- Mourad Yelles, in *journée d'étude sur Mohamed Dib au Hilton*, La tribune27Sptembre2003.

3- Christiane Chaulet –Achaur, « *Tlemcen, lieu d'écriture* » ,in *promenade littéraire*, 1999.

4- Bachir Adjil, *Espace et écriture chez Mohammed Dib: la trilogie nordique*, Paris, l'Harmattan, 1995.

5- Najeh JEGHAM Angers,*Ecriture et création perpétuelle*: entre M.Dib et A.MEDDEB In *itinéraires et contact de culture*, l'Harmattan, 1995.

6- Mohamed Dib, *L'Infante maure*, DAHLAB, Alger, 1994.

7- Gilbert Durand, *les fondements de la création littéraire*, Encyclopedia Universalis, Enjeux, Tome1, 1990.

8- Charles Bonn, *Problématiques spatiales du roman Algérien*, ENDL, Alger, 1986.

9- http://cura.free.fr/02domi1.html

10- www.ercilis.planet.tn/arg-co.htm

[1] Pascale AURAIX-JONCHIERE, *Poétique des lieux*, CRLMC, p.122



Université Amar Telidji -Laghouat-

DIRASSAT

Revue périodique

N°26
JUIN 2013

ISSN 1112-4652